



Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Facultade de Ciencias da Educación
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tese de Doutoramento

Da diversidade à interculturalidade: Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde

Autora: Gertrudes Maria F. Silva de Oliveira

Directores:

Professor Quintín Álvarez Núñez Professora Estela Pinto Ribeiro Lamas



Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Facultade de Ciencias da Educación
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tese de Doutoramento

**Da diversidade à interculturalidade:
Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico
Integrado em Cabo Verde**

Autora: Gertrudes Maria F. Silva de Oliveira

Directores:

Professor Quintín Álvarez Núñez Professora Estela Pinto Ribeiro Lamas



Don Quintín Álvarez Nuñez, Profesor Titular do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago e **Dona Estela Pinto Ribeiro Lamas**, Profesora Catedrática Xubilada, en calidade de Directores da Tese de Doutoramento que presenta **Gertrudes Maria Felicidade Silva de Oliveira**, baixo o título

Da diversidade à interculturalidade:
Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em
Cabo Verde

Fan constar

Que o traballo realizado cumpre os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son pertinentes para a lectura e defensa ante o correspondente tribunal que debe xulgar dita investigación.

En consecuencia, estímase procedente autorizar a súa presentación para a obtención do título de Doutor.

Santiago de Compostela, decembro de 2012

Profesor Quintín Álvarez Nuñez

Profesora Estela P. Ribeiro Lamas



Sumário

A globalização económica e cultural, impulsionada, especialmente, pelos progressos tecnológicos a nível da informação e da comunicação, vem reforçando a conectividade e interdependência planetárias. A intensificação da diversidade, de hibridismos culturais, mas também de tensões e exclusões de várias ordens, em diferentes espaços sociais, fundamenta a ideia de estarmos perante um mundo que se configura como uma aldeia global

Perante contextos sociais dinâmicos, plurais e complexos, afigura-se-nos como um imperativo apostar na educação e capacitação dos sujeitos com vista a otimizar a convivência democrática e promover a inclusão. Neste âmbito, a construção de uma interculturalidade intencional, crítica e inclusiva configura-se como uma meta educativa, desafiando as instituições e os profissionais da educação a assumirem uma atitude reflexiva, visando promover políticas, culturas e práticas sintonizadas com esse objectivo.

A diversidade, enquanto elemento estruturante de toda a realidade social, e consequentemente, da dinâmica das organizações escolares, encerra, a nosso ver, um potencial pedagógico que, sendo bem explorado, poderá contribuir para contrariar tendências à discriminação e à exclusão socioeducativa. Estas encontram-se arreigadas, muitas vezes, em políticas e culturas que sobrevalorizam a uniformização, a reprodução acrítica de saberes já constituídos, a classificação/hierarquização dos alunos, em detrimento de processos participativos, reflexivos e inclusivos.

Entendemos, assim, que o ponto de partida para a construção de uma educação intercultural e inclusiva, enquanto desafio social e educativo da actualidade, consiste em questionar, de forma crítica, as políticas, culturas e práticas educativas e escolares, reconhecendo o duplo papel do professor: como principal agente na concretização das mesmas e imprescindível impulsionador das mudanças e transformações na escola.

A nossa dissertação parte desses pressupostos básicos para, por um lado, e no que diz respeito ao acolhimento e atenção à diversidade, perscrutar as medidas de política educativa em curso a nível do Ensino Básico Integrado (EBI) em Cabo Verde e, por outro lado, analisar as percepções, sensibilidades e aptidões dos docentes do

EBI em reconhecer, atender e aproveitar pedagogicamente, as múltiplas manifestações da diversidade inerentes ao processo educativo escolar.

Partindo deste enunciado, pretendemos dar um contributo para uma maior consciencialização, compreensão e valorização pedagógica da diversidade ao nível do subsistema escolar, mais concretamente das escolas do ensino básico integrado em Cabo Verde e, conseqüentemente, apoiar o desenvolvimento de uma abordagem que integre e valorize a diversidade como um recurso pedagógico na promoção e organização de experiências educativas interculturais e inclusivas.

Como desafios à educação básica em Cabo Verde, que se quer inclusiva, intercultural e de qualidade para todos apontamos: superar perspectivas reducionistas na percepção e atenção à diversidade no contexto escolar; ultrapassar o nível dos modelos meramente assistencialistas na atenção à mesma (medidas compensatórias, visando exclusivamente a garantia do acesso); encarar positivamente a diversidade, deixando-se afectar, em termos organizativos, didácticos, pedagógicos e afectivos, pela sua força criativa e desafiante e repensar a coordenação das políticas e acções educativas, com uma vertente fortemente virada à formação de professores, numa perspectiva educativa intercultural.

Palavras chaves: Diversidade, Interculturalidade, Multiculturalidade, Educação Intercultural, Inclusão, Ensino Básico, Formação de Professores.

Resumen

La globalización económica y cultural, impulsada especialmente por los progresos tecnológicos a nivel de la información y la comunicación, se traduce en una conectividad e interdependencia planetaria. En este sentido, intensifica cada vez la diversidad cultural, los hibridismos, así como las tensiones y exclusiones de diverso orden en diferentes espacios sociales, reforzando así la idea de estar ante un mundo que se configura como una “aldea global”.

En contextos sociales como éste, dinámicos, plurales y complejos, se nos presenta de modo imperioso la capacitación de los sujetos para mejorar la convivencia democrática y la inclusión. La construcción de una interculturalidad intencional, crítica e inclusiva, se establece como meta educativa desafiando a las instituciones y a los profesionales de la educación para asumir una posición reflexiva llevando a cabo políticas, culturas y prácticas sintonizadas con este objetivo.

La diversidad en tanto elemento estructurador de toda la realidad social, y consecuentemente de la escolar, encierra a nuestro ver, un potencial pedagógico que, siendo bien explorado, contribuirá a invertir tendencias discriminatorias y de exclusión socio-escolares. Tendencias muchas veces, arraigadas en políticas y culturas que sobre valorizan más la uniformidad, la reproducción acrítica de saberes ya constituidos, la clasificación/jerarquización de los alumnos, en detrimento de procesos participativos, reflexivos e inclusivos.

Entendemos, así, que el punto de partida para la construcción de una educación intercultural e inclusiva, en tanto desafío social e educativo de la actualidad, consiste en cuestionar, de forma crítica, las políticas, culturas y prácticas educativas y escolares, reconociendo el doble valor del profesor: como principal agente en la concretización de las mismas e imprescindible impulsor de las mudanzas y transformaciones en la escuela.

Esta tesis doctoral parte de estos presupuestos básicos para indagar las medidas de la actual política educativa a nivel de la Educación Básica Integrada (EBI) en Cabo Verde, en lo que respecta a su abertura y atención a la diversidad. Además de analizar las percepciones, sensibilidades y actitudes de los docentes del EBI en reconocer, atender y aprovechar pedagógicamente las múltiples manifestaciones de la diversidad

inherentes al proceso educativo escolar.

Partiendo de este enunciado, pretendemos ofrecer una contribución para la construcción de una mayor concienciación, comprensión y valorización pedagógica de la diversidad al nivel del subsistema escolar y más concretamente de las escuelas del EBI en Cabo Verde y, consecuentemente, apoyar el desarrollo de un estudio que integre y valore la diversidad como recurso pedagógico efectivo en la promoción y organización de experiencias educativas interculturales e inclusivas.

Como desafíos para una educación básica en Cabo Verde, que se pretende sea intercultural, inclusiva y de calidad para todos, esta investigación sugiere: superar las perspectivas reduccionistas en la percepción y atención a la diversidad en el contexto escolar; superar el nivel de los modelos de atención a la misma, meramente asistencialistas (medidas compensatorias, visando exclusivamente la garantía del acceso) y encarar positivamente la diversidad, dejándose afectar, en términos organizativos, didácticos, pedagógicos y afectivos, por su fuerza creativa y desafiante, por último, repensar la coordinación de las políticas y acciones educativas, con una vertiente fuertemente virada a la formación de profesores en una perspectiva educativa intercultural.

Palabras claves: Diversidad, Interculturalidad, Educación intercultural, Enseñanza Básica, Inclusión, Formación de Profesores

Abstract

The economic and cultural globalization, driven especially by technological information and communication development, has been strengthening the global interdependence and connectivity. The increase of diversity, of cultural hybridism, but also of different kind of conflicts and exclusion in different social settings, supports the idea that we are living in a world that is configured as a global village.

In the midst of dynamic, plural and complex social contexts, it seems to us an imperative to focus on education and training of individuals, aiming to optimize the democratic coexistence and promoting inclusion. In this context, the construction of an intentional, critical and inclusive intercultural space appears as an educational goal, challenging institutions and professionals of education to assume a reflective attitude in order to promote policies, practices and cultures attuned to that objective.

Diversity, as a structuring element of any social reality, and consequently, of the dynamics of school organizations, contains, in our opinion, a pedagogical potential that, being well studied, could help to deconstruct tendencies towards discrimination and socio educational exclusion. These are often ingrained in policies and cultures that overestimate uniformity, uncritical reproduction of already established knowledge, hierarchy of students, in disadvantage of participatory, reflective and inclusive processes.

We believe that the starting point for the construction of an intercultural and inclusive education, while social and educational challenge of today is to question in a critical way the policies, cultures and educational and school practices, recognizing the double roles of the teacher: as a principal agent in implementing those policies and practices; and as the main driver of the changes/transformations in school.

This dissertation proceeds from these basic assumptions, and under consideration of attendance and attention to diversity, to analyze, on the one hand, the ongoing educational policy measures related to the basic education level in Cape Verde and, on the other hand, the perceptions, feelings and abilities of teachers of Primary School to recognize, to pay attention to pedagogical advantages of the multiple aspects and

dimensions of the diversity inherent in the educational process at school.

Based on this statement, we pretend to make a contribution to increase awareness, understanding and pedagogical appreciation of diversity at the school subsystem, particularly at the basic education school level in Cape Verde (EBI) and, consequently, support the development of an approach that integrates and values diversity as an educational resource in the promotion and organization of intercultural and inclusive educational experiences.

As challenges of an inclusive, intercultural and quality system of basic education for all in Cape Verde, we emphasize the following: to overcome reductionist perspectives on perception and attention to diversity in the school context; to overcome the level of purely paternalistic models in given attention to diversity (compensatory measures, aiming only to guarantee access); to assume a positive approach to diversity, which affects, organizationally, didactically, educationally and affectionately, by its creative and challenging force and reconsidering the coordination of policies and educational measures, with emphasis on capacity building and training of primary school teachers, in an intercultural educational perspective.

Key Words: Diversity, Interculturality, Multiculturality, Intercultural Education, Inclusion, Basic Education, Training of Teachers.

Dedico este trabalho:

À família e à escola, alicerces de todo o projecto formativo, protagonistas no processo de formação de todo o cidadão;

Particularmente, à minha família,
Fonte de apoio, de estímulo e de motivação
Nesta caminhada;

Ao Miguel e à Maria de Monte, ao Tio zé e ao Alcides, ao Milton e ao Leonardo, *eus-importantes* e sempre presentes em momentos cruciais da minha formação.





Agradecimentos

Este trabalho reflecte, evidentemente, não um esforço isolado e exclusivo nosso. Representa, antes, a síntese de uma rica experiência e caminhada, acalentada há anos e para o qual muitas pessoas, de uma forma ou de outra, participaram. É neste sentido que queremos aqui expressar a nossa profunda gratidão a todos. De uma forma muito especial queremos agradecer:

Aos Professores Doutores Estela Lamas e Quintín Álvarez Núñez pela disponibilidade e pela confiança que depositaram em nós ao aceitar o desafio de orientar a elaboração deste trabalho, cujo espaço geográfico de análise extravasa o campo das suas actuações quotidianas e por todo o apoio, sugestões e propostas de melhoria que nos prestaram. As vossas contribuições e encorajamento foram preciosos e, podem crer que estarão sempre presentes em todo nosso pensar e fazer em matéria de educação, diversidade e interculturalidade.

À Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento pela bolsa de estudos que nos disponibilizou, tornando viável, desta forma, este projecto. O nosso muito obrigado.

À Reitoria da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, pelo engajamento em processos administrativos que facilitaram a nossa deslocação à Universidade de Santiago de Compostela e a consequente participação efectiva no programa de doutoramento.

Aos gestores, professores, alunos e funcionários do EBI das escolas de Ponta d'Água, Calabaceira, Vila Nova, Nova Assembleia, Nova presidência, Pensamento, São Pedro, pelas informações disponibilizadas que tornaram possível efectuar a parte empírica deste trabalho

Aos Professores Doutores Clara Silva e Marco Piazza pelas suas sugestões, muito valiosas na estruturação final deste trabalho.

À minha família pelo amor, compreensão e cumplicidade nesta caminhada por vezes difícil, implicando ausências prolongadas e presenças silenciosas. Aos meus pais pelo amor, ao meu esposo pela cumplicidade, aos meus queridos filhos Milton e Leonardo, pela compreensão.

Ao meu tio P. Constantina Bento, pelas oportunidades educativas e de formação que nos proporcionou desde a mais tenra idade, enquanto encarregado de educação e primeiro orientador no domínio socioprofissional; com todo o respeito e carinho.

Aos colegas de Doutoramento em Santiago de Compostela: Silvana, Noronha, Delfim, Susana, Alcides, companheiros desta jornada, um muito obrigado por tudo. Às grandes amigas de Santiago de Compostela, Cármen, Lola, Vitória, Yanela pela hospitalidade, amizade e acolhimento. Às colegas e amigas do Porto, especialmente à São Pestana e à dona Fátima pelo carinho.

Aos meus colegas da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, especialmente às Professoras Lara Ferrero, Yakelin Agüero pela solidariedade. Ao Professor Carlos Simões pelo apoio na revisão crítica do texto. Ao Elvis e ao Nelo pelo apoio técnico e pela amizade.

Aos familiares e amigos dessa fabulosa diáspora cabo-verdiana, em especial ao Alexandre, à Conceição e ao Tiago pelo acolhimento e apoio moral.

Aos funcionários das bibliotecas de Santiago de Compostela, em particular, ao Sr. Suzo pela amizade e por todo o apoio prestado. A todos, muito obrigada.

Índice:

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: A INTERCULTURALIDADE, UM DESAFIO PEDAGÓGICO DAS SOCIEDADES ACTUAIS: FUNDAMENTOS, SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS.....	11
CAPÍTULO 1: INTERCULTURALIDADE E DINÂMICA SOCIO-CULTURAL :DIVERSIDADE, MOBILIDADE E COMUNICAÇÃO	13
1. A DIVERSIDADE: EIXO ESTRUTURANTE DOS PROCESSOS MULTI/INTERCULTURAIS	13
2. A MOBILIDADE HUMANA, DIVERSIDADE CULTURAL E CRUZAMENTO DE CULTURAS	19
3. O PAPEL DA LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO NA (RE) CONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS CULTURAIS E INTERCULTURAIS	22
4. A INTERCULTURALIDADE E A MULTICULTURALIDADE: PROCESSOS SOCIOCULTURAIS INERENTES À DINÂMICA SOCIAL	25
CAPÍTULO 2: A MULTICULTURALIDADE: RAZÕES E DESAFIOS	35
1. A IMIGRAÇÃO COMO FACTOR DA CRESCENTE MULTICULTURALIDADE	36
2. A GLOBALIZAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA INCREMENTAÇÃO DA MULTICULTURALIDADE.....	39
3. IDENTIDADE E MULTICULTURALIDADE: REDIMENSIONAMENTO E REIVINDICAÇÕES IDENTITÁRIAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	44
4. A MULTICULTURALIDADE: DESAFIO À INTERCULTURALIDADE, ENQUANTO MODELO DE CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE.	49
CAPÍTULO 3: A INTERCULTURALIDADE: UMA REALIDADE SOCIAL E UM PARADIGMA EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO	57
1. O DESAFIO DA INTERACÇÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL.....	57
2. UMA COMPREENSÃO COMPLEXA, INTERCULTURAL E DINÂMICA DAS CULTURAS, PARA UMA REFORMULAÇÃO DA COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL	65
3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	70
4. PARA UM PARADIGMA EDUCATIVO DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL	76
CAPÍTULO 4: DESAFIOS DO INTERCULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DA DIVERSIDADE, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE	83
1. PERCEPÇÃO E ATENÇÃO À DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	84
2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA ATENÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	94
3. POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA RENOVAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES	100
3.1 <i>Diversidade e gestão participativa nas escolas: o papel do Projecto Educativo de Escola</i>	103
3.2 <i>Gerir o currículo a partir da valorização da diversidade</i>	109
3.3 <i>Potencialidades da diversidade na renovação da cultura escolar</i>	111
4. POR UMA PROPOSTA EDUCATIVA INTERCULTURAL E INCLUSIVA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE	115
5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: QUE MODELO?.....	120
PARTE 2 – O ENSINO BÁSICO EM CABO VERDE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: A PESQUISA COMO PONTO DE PARTIDA.....	131
CAPÍTULO 5: CABO VERDE COMO CONTEXTO GERAL DO ESTUDO	133
1. CABO VERDE: ASPECTOS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS	134
2. ESTRUTURAÇÃO DA SOCIEDADE CABO-VERDIANA: DIVERSIDADE RACIAL, MISTIÇAGEM E CRIOLIZAÇÃO.....	143
3. PROCESSOS MIGRATÓRIOS E A FORMAÇÃO DE UMA DIÁSPORA CABO-VERDIANA	156
4. CABO VERDE ACTUAL: ASPECTOS POLÍTICOS, DEMOGRÁFICOS, SOCIOECONÓMICOS E CULTURAIS	163
CAPÍTULO 6: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	167
1. O OBJECTO DE ESTUDO E O MODELO DE ANÁLISE	167
2. O ESPAÇO EMPÍRICO E O SECTOR EM ANÁLISE.....	171
3. SELECÇÃO DA AMOSTRA E PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO.....	174
4. A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	178
5. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	182
5.1 <i>Medidas de políticas educativas para EBI em Cabo Verde como campo de análise</i>	183
5.2 <i>Os agentes educativos no contexto escolar como sujeitos da pesquisa</i>	184
6. O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS: OS INSTRUMENTOS.....	184

6.1 Questionário aos docentes	186
6.2 Guião de análise da política educativa	188
6.3 A entrevista e a observação como formas de aprofundar o conhecimento da realidade	190
CAPÍTULO 7: A POLÍTICA EDUCATIVA A NÍVEL DO EBI EM CABO VERDE E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSIVA	193
1. GÉNESE DO ENSINO EM CABO VERDE.....	193
2. O PERCURSO RUMO A UM ENSINO BÁSICO UNIVERSAL EM CABO VERDE.....	196
3. A POLÍTICA EDUCATIVA A NÍVEL DO EBI E OS PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSIVA.....	208
3.1 Preocupação em desenvolver a escola para todos.....	220
3.2 Prevenir formas de exclusão escolares e sociais	225
3.3 Atenção à situação linguística do país e à comunicação intercultural	226
3.4 A promoção de uma educação democrática baseada em valores interculturais	227
4. PRINCIPAIS INDICADORES ACTUAIS A NÍVEL DO EBI E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	230
CAPÍTULO 8: DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DO EBI NA CIDADE DA PRAIA: ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR E DAS PERCEPÇÕES DOCENTES	237
1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS SUJEITOS DE PESQUISA	237
1.1 Aspectos comuns e tendências gerais das escolas estudadas	238
1.2 Agrupamento das escolas em estudo segundo as suas especificidades.....	249
1.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	255
2. DIVERSIDADE NAS ESCOLAS EM ESTUDO: DADOS DA OBSERVAÇÃO	256
3. PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS	261
3.1 Perspectivas dos professores sobre a diversidade na escola e entre os seus alunos	263
3.1.1 Reconhecimento da escola como um espaço de diversidade	264
3.1.2 Significado atribuído pelos professores à diversidade no contexto escolar.....	265
3.1.3 Percepção do grupo-turma: Diversidade ou homogeneidade.....	267
3.2 Apreciação sobre o impacto da diversidade na escola e no processo educativo dos alunos	269
3.3 O impacto da situação linguística do país na sala de aula.....	273
3.4 Reconhecimento de uma influência da diversidade na sua prática pedagógica.....	274
3.5 Crenças e expectativas dos professores sobre a aprendizagem e a inclusão de todos	277
3.6 Perspectivas dos docentes sobre a participação da comunidade na vida escolar.....	286
3.7 Capacidade da escola para acolher e atender a diversidade.....	287
4. CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DO EBI SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	293
5. DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DO EBI: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	299
CONCLUSÕES:.....	305
BIBLIOGRAFIA:.....	323
SITOGRAFIA.....	339

Lista de Abreviaturas

BO	Boletim Oficial
CEDEAO	Comunidade Económica para o Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental
CILSS	Comité Inter-estado de Luta contra Seca no Sahel
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRCV	Constituição da República de Cabo Verde
DDD	Dificuldades, Desvantagens e Deficiências
DGPOG-MED	Direcção Geral Planeamento, Orçamento e Gestão – Ministério Educação e Desportos
EBI	Ensino Básico Integrado
FAEF	Fundo de Apoio ao Ensino e à Formação
FAEME	Fundo Autónomo de Edição de Manuais Escolares
FICASE	Fundação Cabo-verdiana de Acção Social Escolar
GOP	Grandes Opções do Plano
IAPE	Instituto de Apoio a Emigração
IC	Instituto das Comunidades
ICASE	Instituto Cabo-verdiano de Acção Social e Escolar
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
IP	Instituto Pedagógico
IRDF	Inquérito sobre as Receitas e Despesas Familiares
MED	Ministério de Educação e Desportos
MESCI	Ministério Ensino Superior, Ciências e Inovação
MPD	Movimento para a Democracia
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral do Estado
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONG	Organização Não Governamental
OPEP	Organização Países Exportadores do Petróleo

PAICV	Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
PAIGC	Partido Africano para a Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCD	Partido de Convergência Democrática
PCE	Projecto Curricular de Escola
PEE	Plano Estratégico da Educação
PEE	Projecto Educativo da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNA-ET	Plano Nacional de Acção e Educação para Todos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREBA	Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico
PRESE	Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo
PTS	Partido de Trabalho e Solidariedade
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCID	União Cabo-verdiana Independente e Democrática
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZEE	Zona Económica Exclusiva

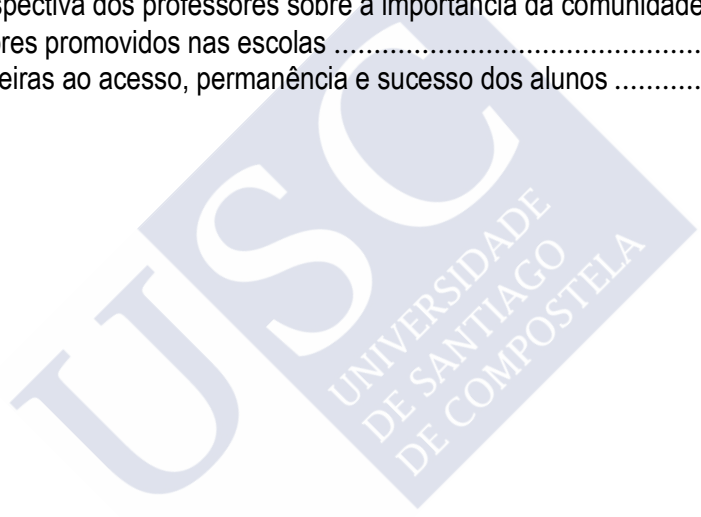
Figuras:

Figura 1. – Alunos do EBI.....	131
Figura 2. – Mapa de Cabo Verde	134
Figura 3. – Modelo conceptual de análise	168
Figura 4. – Estrutura do Sistema Educativo Cabo-verdiano	207
Figura 5. – Escola Pólo nº XII - Lavadouro	250
Figura 6. – Escola Pólo nº XIII de Fazenda - Capelinha	251
Figura 7. – Escola Polo nº III – B de Ponta D'Água.....	252
Figura 8. – Escola Polo nº VI - Paz e Amor -Vila Nova	252
Figura 9. – Escola Pólo nº. XVI - Nova Assembleia.....	254
Figura 10. – Turma do quarto ano do EBI – Escola de Lavadouro.....	256
Figura 11. – Escola de Pensamento - hora da toma da refeição quente.....	260



Tabelas:

Tabela 2. - Estimativas do IAPE sobre emigração em Cabo Verde 1998	157
Tabela 3. - Evolução do PIB per capita em US\$, (1999 – 2010).....	166
Tabela 1. - Taxas de retorno do questionário	177
Tabela 4. - Taxa de ocupação das escolas em análise no ano lectivo 2010/2011	238
Tabela 5. - Evolução do número de alunos nas 8 escolas em estudo (2000 – 2010).....	240
Tabela 6. - Distribuição dos professores, segundo a variável sexo, nas oito escolas estudadas ..	242
Tabela 7. - Diversidade socioeconómica nas salas de aula – Escola de Capelinha	259
Tabela 8. - Dimensões da diversidade com impacto no processo educativo dos alunos.....	270
Tabela 9. - Apreciação dos professores em relação à situação linguística na sala de aula	273
Tabela 10. - Influência da diversidade na prática pedagógica dos docentes.....	275
Tabela 11. - Influência positiva da diversidade na prática pedagógica dos docentes	276
Tabela 12. - Influência negativa da diversidade na prática pedagógica dos docentes	277
Tabela 13. - Crenças dos professores sobre inclusão/capacidade de aprendizagem dos alunos ..	278
Tabela 14. - Abordagem da experiência social cabo-verdiana na sala de aula	283
Tabela 15. - Perspectiva dos professores sobre a importância da comunidade na vida escolar ...	286
Tabela 16. - Valores promovidos nas escolas	289
Tabela 17. - Barreiras ao acesso, permanência e sucesso dos alunos	290



Quadros:

Quadro 1.-Temas e subtemas do questionário aos docentes.....	187
Quadro 2.- Grelha de análise da política educativa a nível do EBI.....	189
Quadro 3.- Medidas de políticas educativas para o Ensino Básico Integrado	210
Quadro 4.- Objectivos da política educativa nacional e do ensino básico vertidas na LBSE.....	214
Quadro 5.- Tradução na LBSE das linhas orientadoras de uma educação atenta à diversidade ..	216
Quadro 6.- Evolução dos alunos do EBI em Cabo Verde: 2000–2010	240
Quadro 7.- Taxa de reprovação por escola e segundo as variáveis anos de escolaridade e sexo:	243



Gráficos:

Gráfico 1.- População estrangeira residente em Cabo Verde por nacionalidade	159
Gráfico 2. - Evolução da população de Cabo Verde de 1940 a 2010	164
Gráfico 3. - Pirâmide etária de Cabo Verde	165
Gráfico 4. - Efectivo de alunos por concelho.	231
Gráfico 5. – Taxa de reprovação por ano de escolaridade, ano lectivo 2010/11.....	232
Gráfico 6. - Taxa de alfabetização da população por sexo. Quadro comparativo: 2000 e 2010	241
Gráfico 7. - Percepção dos professores sobre a presença da diversidade nas escolas	264
Gráfico 8. - Percepções dos professores sobre homogeneidade no grupo - turma.....	267
Gráfico 9. - Apreciação dos professores sobre a diversidade entre os alunos	270
Gráfico 10. - Factores que interferem na definição de bom/mau aluno.....	280
Gráfico 11. - Frequência no uso da técnica do trabalho de grupo	284
Gráfico 12. - Frequência no uso da técnica do debate na sala de aula	284
Gráfico 13. - Frequência no intercâmbio entre turmas/escolas	284
Gráfico 14. - Opinião dos professores sobre a convivência no espaço escolar	288
Gráfico 15. – Sobre a existência de estruturas de apoio ao aluno nas escolas estudadas	291
Gráfico 16. - Preparação dos docentes para lidar com a diversidade no contexto escolar	292
Gráfico 17. - Participação dos professores em acções de formação sobre diversidade/ interculturalidade	293

Introdução

A crescente globalização sociocultural, com a consequente tentativa de universalização de normas e valores sociais e o recrudescimento de lutas identitárias num contexto de democratização dos direitos e de reivindicação à inclusão da diversidade social, seja qual for a sua origem, implica o desenvolvimento de um modelo intercultural crítico que norteie as interacções sociais daí emergentes, cada vez mais complexas e desafiantes.

Tomando como referência a sociedade cabo-verdiana, estruturada a partir de um encontro de múltiplas culturas, cada vez mais diversificada e aberta ao mundo, a nossa abordagem à realidade intercultural fundamenta-se numa perspectiva crítica, de reflexão ético-educativa, levando-nos a questionar percepções, formas de reconhecimento e atenção à diversidade, em cuja tecedura o processo intercultural germina, estrutura-se e reconstrói o seu sentido humanizador ou excludente.

De forma específica, definimos como unidade de análise o Ensino Básico Integrado (EBI) em Cabo Verde, enquanto campo privilegiado para proceder à nossa interpelação, partindo do seguinte questionamento:

- Poderemos falar, em Cabo Verde, a nível do EBI, de uma política e prática educativas comprometidas com a edificação de uma sociedade intercultural, enquanto exigência histórica específica e projecto ético-educativo da nossa época?
- Como a política educativa e os actores educativos escolares, a nível do EBI respondem ao repto do acolhimento, da atenção e da valorização pedagógica das múltiplas dimensões e manifestações da diversidade no contexto escolar?
- Como se articula a política educativa (explícita na legislação e nos documentos estratégicos da educação), a nível do EBI com a organização escolar e o pensamento e acção docentes, na luta contra as diversas formas de discriminação e

exclusão escolares e na promoção de competências pessoais, sociais e linguístico/comunicativas nos alunos?

- Que desafios e limitações se interpõem ao desenvolvimento de uma abordagem educativa intercultural crítica e inclusiva a partir dos contextos escolares do EBI?

Assim, a nossa interpelação à realidade intercultural configura-se numa abordagem da mesma, fundamentalmente, em termos:

- a) Educativo-pedagógicos, direccionando-nos para o foco fundamental da nossa indagação: o questionamento e reflexão sobre a forma como as políticas e os docentes, a nível do EBI cabo-verdiano, percebem, estimulam, equacionam e atendem a diversidade no espaço escolar, enquanto primeiro passo para se cimentar a interculturalidade como meta educativa;
- b) Sócio-reflexivos, conduzindo-nos à tematização da experiência social e educativa cabo-verdiana no âmbito do actual debate sobre multi/interculturalidade. A problematização desta experiência parece-nos ser fundamental no actual contexto social cabo-verdiano, onde questões ligadas à abertura económica, à integração regional e à globalização se fazem sentir e são vivenciados de uma forma expectante, senão hesitante (vigoramento da Comunidade Económica para o Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental - CEDEAO e o Acordo de Parceria Especial com a União Europeia).

A definição desta abordagem ao tema justifica-se, fundamentalmente, por um conjunto de factores inter-relacionados e que passamos a citar.

Em primeiro lugar, invocamos motivos de ordem pessoal e profissional. Como docente e educadora que somos, os contextos e as realidades socioeducativos e, mormente, escolares são-nos muito próximos, sendo palcos de nossa vivência e convivência quotidiana e, ao mesmo tempo, objecto de nossas constantes inquietações. A diversidade, enquanto realidade social quotidiana e, consequentemente, do espaço escolar, revela, também aí, a sua natureza complexa, confrontando os agentes educativos escolares com desafios e oportunidades. As questões concernentes à sua percepção, gestão e promoção, tendo em vista o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, constituem, neste âmbito, uma preocupação cimeira que nutrimos, enquanto profissionais engajados na promoção da inclusão socioeducativa e do aprofundamento da cultura democrática.

A inclusão deve ser assumida, no quadro das políticas educativas actuais, como uma meta, visando uma educação de qualidade para todos, tal como foi definido na Declaração de Salamanca (1994) e ratificado em vários fora e congressos internacionais subsequentes.

Em segundo lugar, porque esta abordagem permite-nos analisar a experiência societária cabo-verdiana no campo da comunicação intercultural. Uma vivência iniciada no contexto da expansão europeia e reconstruída, permanentemente, mediante uma constante abertura: Cabo Verde no cruzamento das rotas interatlânticas de navegação e do tráfico de escravos; ponto de partida e de destino de movimentos migratórios livres, forçados, clandestinos e retornados. Uma experiência que produziu uma sociedade crioula – uma intercultura (?) - cuja análise e questionamento didáctico permite enraizar o debate sobre questões éticas ligadas às relações interculturais na diversidade e sobre as competências comunicativas e relacionais conexas.

Em terceiro lugar, sustentamos a nossa opção no facto de que, ao focalizarmos o estudo no campo educativo escolar, isto permite-nos afrontar, de uma forma inovadora, desafios importantes, que se colocam à educação escolar, mormente à educação básica. Estribada na valorização da diversidade, no fomento da participação e cooperação e em valores relacionais positivos, a proposta pedagógica intercultural interconecta-se com diferentes eixos educativos, de grande relevância para a actual sociedade globalizada e de informação em que vivemos. Neste propósito, assumem particular evidência os princípios da educação para a cidadania, os princípios da promoção da cultura da paz e da convivência pacífica, a educação para os valores e para a inclusão e o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais.

Efectivamente, acreditamos que a instituição escolar, orientada por um projecto educativo ancorado numa pedagogia intercultural, tem em seu poder um instrumento eficaz ao serviço da materialização de políticas educativas interculturais, através de práticas favorecedoras de uma aprendizagem recíproca, do saber viver juntos e baseado em valores como o respeito, a tolerância, a solidariedade e uma maior igualdade de oportunidades para todos. E nisso, as escolas são chamadas a dar o seu contributo, sempre em interacção com o contexto social e, de forma mais estreita possível, com o familiar, através de um projecto partilhado, rumo à construção de uma cidadania intercultural.

Todavia, estamos cientes que a eficácia de um projecto educativo intercultural não depende apenas da sua assunção por parte da instituição escolar. A sua abordagem, de forma transversal, em todas as políticas de desenvolvimento, torna-se um imperativo de uma educação ao longo de toda a vida.

O principal objectivo deste trabalho consiste em dar um contributo na construção de uma maior consciencialização, compreensão e valorização pedagógica da diversidade ao nível do subsistema escolar, mais concretamente das escolas básicas em Cabo Verde e, conseqüentemente, apoiar o desenvolvimento de uma abordagem educativa intercultural crítica e inclusiva a partir destes mesmos contextos. Especificamente, pretendemos:

- a. Indagar, com base numa revisão da literatura alusiva ao tema, os fundamentos, significados e desafios da realidade intercultural, analisando diversas representações da diversidade e a comunicação intercultural, enquanto processo histórico, valor relacional e uma meta educativa das escolas actuais;
- b. Estudar a forma como as manifestações da diversidade têm sido percebidas, valorizadas e aproveitadas no contexto escolar, avaliando os desafios e as respostas que uma abordagem e integração positiva das mesmas exigem ao nível da actuação e formação docente;
- c. Analisar percepções, crenças e expectativas dos docentes do ensino básico integrado, na cidade da Praia, sobre a diversidade no contexto escolar, bem como a sua aptidão para a partir dela, equacionarem experiências educativas promotoras de valores e competências interculturais, prevenindo as situações de exclusão escolares e social;
- d. Avaliar o grau de comprometimento da política educativa nacional e escolar respeitante ao EBI (explícita na legislação, em documentos estratégicos da educação e definida pelos instrumentos de planeamento e gestão das escolas) com uma abordagem e integração positiva da diversidade no contexto escolar e com a promoção de experiências educativas interculturais, desde a escola.
- e. Tematizar a questão intercultural no contexto sócio-escolar cabo-verdiano, questionando o seu sentido histórico e potencial educativo a nível da formação docente.
- f. Sintetizar os desafios e as limitações que se impõem a uma adequada orientação do EBI em Cabo Verde numa perspectiva intercultural e inclusiva;

- g. Reflectir sobre a forma como os agentes educativos escolares poderão liderar processos de mudança nas escolas, rumo a uma educação mais inclusiva e intercultural, aproveitando a força sinérgica da diversidade presente na sua comunidade educativa.

Para a consecução destes objectivos, adoptamos, desde o primeiro momento, uma postura metodológica de aproximação directa ao nosso objecto de estudo. Assim, num primeiro momento optamos por uma visita às diferentes escolas do EBI na cidade da Praia, procurando constatar *in loco* a realidade da presença, reconhecimento, atenção e convivência na diversidade, no contexto escolar.

Os dados recolhidos nesta primeira fase de abordagem empírica das escolas e o conhecimento que, pela nossa experiência profissional, temos do sector educativo e do contexto de estudo, comparados com os principais indicadores do ensino básico em Cabo Verde, e na cidade da Praia em particular, permitiu-nos definir o número de escolas com as quais iríamos trabalhar: 8 escolas do EBI, das quais 50% situadas na zona central da cidade e as restantes em zonas periféricas da mesma.

Delimitado o arco espacial, procedemos ao aprofundamento do conhecimento sobre o nosso objecto, auscultando os professores e gestores das escolas em estudo. Finalmente revelou-se necessário aprofundar algumas questões mais relevantes para a nossa temática. Para isso aplicamos entrevistas a docentes das diferentes escolas.

Neste sentido, a nossa opção metodologia é marcadamente exploratória, combinando orientações quantitativas e qualitativas, na recolha e tratamento de dados e concretizando-se, essencialmente, através de um estudo, abrangendo 28% das escolas do EBI da Capital de Cabo Verde, a cidade da Praia.

Para efectuar a recolha de dados, recorreremos a instrumentos variados, tais como: observação directa, entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados e análise de documentos. Igualmente, os campos e fontes de observação foram diversificados: o espaço escolar, textos legislativos, documentos estratégicos de planificação educativa, os docentes, os gestores, tudo isso, no sentido de conseguir uma indagação mais aprofundada.

Em termos de elaboração de instrumentos de recolha e análise de dados, utilizamos como referência alguns indicadores definidos no *Índex para a Inclusão*, elaborado por Booth e Ainscow (2002), para avaliar políticas, culturas e práticas educativas inclusivas, e

desenvolvemos outros que pensamos serem pertinentes. O *índex para a Inclusão* constitui um instrumento que permite a auto-avaliação e desenvolvimento das escolas, facilitando uma observação pormenorizada das mesmas no seu todo. Esclarecendo o significado da inclusão em todos os âmbitos da vida escolar, ele constitui um instrumento que apoia na tomada de consciência daquilo que pode constituir-se barreiras à aprendizagem e à participação em relação a qualquer aluno. Assim sendo, constitui um meio para aperfeiçoar as escolas de acordo com os valores inclusivos, encorajando uma perspectiva de aprendizagem que implica o envolvimento activo das crianças, integrando a sua própria experiência nas matérias a ensinar.

Em relação ao tratamento de dados, as perspectivas dos professores foram confrontadas com a análise feita à legislação e aos documentos estratégicos da política educativa a nível do EBI, com o intuito de averiguar concordâncias/discrepâncias entre os princípios defendidos pela política educativa e as representações dos docentes sobre o significado e a relevância da diversidade no contexto escolar e as formas de promovê-la e atendê-la.

Finalmente, cruzamos as informações procedentes dos agentes educativos escolares e da análise dos documentos com as provenientes da observação efectuada aos espaços escolares, no sentido de clarificar o grau de valorização e aproveitamento de todas as sinergias à volta da diversidade, enquanto recurso pedagógico, onde temas como: a abertura e aproximação escola/família/comunidade; a existência ou falta de estruturas organizativas de apoio à diversidade; as situações de acessibilidade, insucesso e abandono escolar, são analisados enquanto desafios a uma educação escolar inclusiva e intercultural.

Um pressuposto básico da nossa pesquisa foi o de que, partindo da diversidade presente nas escolas do EBI em Cabo Verde e do seu entorno sócio-cultural, pode-se cimentar a interculturalidade e a inclusão, enquanto metas educativas da actualidade. No capítulo cinco dedicado à explanação da metodologia do estudo, explicamos de forma mais detalhada como todo esse processo de pesquisa foi montado e implementado.

Tendo em vista uma reconstrução do saber acerca do nosso objecto de estudo e alcançar os objectivos acima propostos, estruturamos o trabalho em duas partes interligadas. Na primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico e composta pelos quatro primeiros capítulos, bosquejamos, com base numa revisão/análise de fontes

bibliográficas referentes a diversas áreas das ciências sociais e humanas (história, sociologia, antropologia, educação), fundamentos e significados dos processos interculturais. Em última instância pretendemos nesta parte compreender os meandros da configuração do intercultural em problemática social e meta educativa da actualidade e analisar o papel, os desafios e as respostas da educação escolar no âmbito da inclusão e da promoção da interculturalidade.

Assim, no primeiro capítulo colocamos o enfoque nos fundamentos, apontando, por um lado, o papel estruturante e desafiador da diversidade e da mobilidade humanas na dinâmica processual do facto intercultural e, por outro, o valor da comunicação na sua configuração e reconstrução. Entrementes, a ordem cultural emerge como espaço modelador da diversidade, síntese da unidade na diversidade e grelha de interpretação e comunicação intercultural, o *agora* e a *arena* da convivência intercultural.

No segundo capítulo discutimos a necessidade de aprofundarmos a compreensão teórica e prática da interculturalidade, considerando a crescente multiculturalidade intrasocietal no âmbito das sociedades globalizadas da actualidade. Focalizamos, assim, nos factores que estão na base do incremento da multiculturalidade social, destacando a urgência em projectar a interculturalidade como uma meta educativa da actualidade enquanto principal desafio que multiculturalidade coloca à convivência humana.

No terceiro capítulo, analisamos em primeiro lugar uma modelização das experiências sociais no campo da percepção e comunicação intercultural, procurando averiguar até que ponto elas traduzem um avançar na criação de condições para a construção de um diálogo intercultural mais respeitoso, enquanto desafio ético-relacional da actualidade. Procuramos, ainda, explicar a pertinência de um modelo educativo intercultural enquanto resposta às tensões sociais vivenciadas no âmbito das sociedades globalizadas, multiculturais e interconectadas da actualidade. Neste sentido, debatemos o papel da educação enquanto instrumento de mudança e transformação social analisando o seu contributo na promoção de uma reformulação teórico-prática das percepções acerca do outro e das relações na diversidade.

No quarto capítulo centralizamos o debate em torno da diversidade no contexto escolar analisando, por um lado, percepções e experiências pedagógicas, e por outro, oportunidades e os desafios às políticas educativas escolares à acção e formação docentes. São aqui discutidas as propostas curriculares, didáctico-pedagógicos e organizacionais-

culturais, capazes de projectar as escolas em esferas de integração e democratização social e de contribuir para a melhoria do fazer profissional docente no âmbito da promoção de uma educação intercultural crítica e inclusiva.

A segunda parte é dedicada à apresentação do trabalho empírico. Nela tematizamos a diversidade e interculturalidade a EBI na cidade da Praia, Cabo Verde, analisando a forma como as políticas educativas e os docentes deste nível de ensino vêm percepcionando e respondendo aos desafios de uma diversidade multifacetada, cada vez mais presente nos contextos escolares. Esta parte encontra-se estruturada em quatro capítulos designadamente os capítulos cinco, seis, sete e oito.

No capítulo cinco procedemos à contextualização do estudo, tematizando a experiência socio-histórica cabo-verdiana no campo da comunicação intercultural. Pretendemos com isto encontrar os fundamentos para uma reflexão sobre a pertinência e os desafios da educação escolar em Cabo Verde, numa perspectiva intercultural e inclusiva.

No capítulo seis apresentamos os fundamentos metodológicos que orientaram a presente pesquisa destacando a orientação metodológica, o objecto e campo de estudo, os procedimentos e instrumentos de observação e análise da realidade.

O sétimo capítulo incide sobre o sector do ensino básico integrado, enquanto unidade de análise das medidas de políticas educativas e da actuação docente no campo da atenção à diversidade. Neste particular, abordamos, por um lado, o processo de construção de um ensino básico universal em Cabo Verde, de forma integrada aos processos de formação e desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana e do seu sistema educativo; por outro, analisamos medidas de políticas educativas para o ensino básico no nosso país, explicitas em documentos estratégicos para este sector educativo, quanto ao seu comprometimento com a promoção de uma educação inclusiva e intercultural.

No oitavo capítulo, mediante um estudo levado a cabo em oito escolas do EBI da cidade da Praia, analisamos as percepções dos docentes e gestores das referidas escolas sobre a presença, valorização e aproveitamento das potencialidades educativo-pedagógicas da diversidade na projecção de uma prática educativa intercultural e inclusiva, desde esse nível de ensino.

Entendemos que fundamentar um projecto educativo intercultural e inclusivo para o Ensino Básico em Cabo Verde, enquanto desafio educativo do nosso tempo, implica analisar dimensões básicas da interculturalidade: enquanto processo histórico, uma realidade comunicativa e um desafio pedagógico.





Parte I: A Interculturalidade, um desafio pedagógico das sociedades actuais: fundamentos, significados e perspectivas

A temática intercultural vem sendo objecto de um discurso multifacetado, situado desde perspectivas e áreas científicas diversas, conformando uma zona de confluência de saberes, experiências e desafios que suscita problematizações de natureza multi, inter e transdisciplinares. Entretanto, estamos perante uma realidade efectivamente nova, exclusiva da nossa época, uma moda, e logo algo temporal e espacialmente delimitado e passageiro?

Buscamos, nesta primeira parte da nossa dissertação, compreender os meandros da configuração do intercultural numa problemática social e educativa da actualidade. De uma forma específica, focalizamos a nossa interpelação à realidade intercultural a partir de contextos educativos, procurando entender a sua relação com os processos de reconhecimento e atenção à diversidade – um desafio para uma educação de qualidade e para todos.



Capítulo 1: Interculturalidade e Dinâmica Socio-cultural :Diversidade, Mobilidade e Comunicação

La diversidad es la clave de la historia de la humanidad y hasta podríamos decir es la clave del éxito que tuvo la humanidad en cuanto a dominar el planeta (...). Lo que condujo a la humanidad a su condición actual es el hecho de que tantas opciones pudieran ensayarse (Gellner, 1997: 71).

A diversidade é unha expresión de vida, com formas casi infinita. Dela provimos e nela nos afirmamos con identidades individuais e colectivas que transcendem um dialogo simples coa natureza ou coa sociedade, coa biologia ou coa história (...) ó contrario reclama conversas con horizontes amplos e plurais, tanto nas palabras e nos xestos como nos silêncios e nas atitudes, (...) é um modo de ler e interpretar-la condición humana (...). Debe ser contemplada como um proxecto a construir (...) no exercício igualitário das liberdades e dos direitos (Caride, 1999:18).

Almejamos, neste capítulo, uma reflexão sobre fundamentos e significados do intercultural, enquanto sustentáculos para entendermos seus desafios/oportunidades no âmbito educativo.

1. A Diversidade: eixo estruturante dos processos multi/interculturais

A diversidade constitui uma temática já abordada e debatida em vários âmbitos, tal é a multiplicidade de valências que ela acolhe (social, ambiental, económica, política, antropológica, ética, educativa). A nossa reflexão sobre a mesma cinge-se ao campo da sua percepção e apreciação - um desafio à (re)construção crítica das relações sociais e ao aprimoramento da comunicação intercultural.

No sentido comum, o termo diversidade é geralmente utilizado para expressar as ideias de diferença, variedade (de objectos), divergência, oposição, contradição (de ideias,

teorias ou opiniões). Assim, num debate (científico, cultural, político), associa-se à pluralidade de pontos de vista, de abordagens ou de perspectivas; no termo biodiversidade, pretende designar a variedade de formas de vida existentes na natureza. Com o termo diversidade cultural objectiva-se exaltar o pluralismo ou a riqueza cultural a nível planetário, evidenciar as diferenças entre as culturas e proceder à demarcação de fronteiras que separam povos e culturas (manifestadas através da linguagem, dança, vestuário, religião, modos de pensar e agir, organização social, etc.).

No âmbito de uma pedagogia emancipatória, focalizada sobre a promoção da cidadania, o conceito de diversidade pode ser entendido “(...) como condição essencial para o exercício das trocas culturais, para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e sustentável e para a construção de relações interdisciplinares e transdisciplinares” (Feriotti e Camargo, 2008: 360).

Não sendo uma prerrogativa exclusiva dos seres humanos, importa ressaltar que o termo diversidade, com toda sua polissemia, faz alusão a uma dimensão consubstancial da realidade (seja a natural, humana, sociocultural), em complementaridade à ideia de unidade. A este propósito escreve Martiniello (2000: 17) o seguinte:

Tutte le società umane sono diversificate, anche se non nella stessa misura. Che si tratti di culture e di identità etniche, culturali, sessuali, religiose, di classe o professionali, la diversità è sinonimo di vita. Solo una clonazione generalizzata degli esseri umani secondo una matrice imposta dall'alto porterebbe all'emergere di società perfettamente monculturali e monoidentitarie, che però avrebbero solo una ridottissima speranza di vita: esse infatti contraddicono il principio stesso della vita sociale.

Com efeito, seguindo o sublinhado pelo autor supracitado, podemos compreender a consubstancialidade da diversidade à humanidade, enquanto condição primordial da sua vitalidade. Não obstante, existem correntes teórico-filosóficas que pretendem ver, na realidade, unidade absoluta. Assim, o sentido da diversidade vai além de uma dimensão objectiva da mesma, associada às ideias de heterogeneidade, multiplicidade, variedade, pluralidade e diferença, constatadas numa determinada realidade. Na sua conceptualização, importa, igualmente, levar em consideração aspectos de natureza contextual/histórica que evocam uma construção social, baseada em critérios de referência considerados padrões de normalidade. Especialmente, no plano social, onde com frequência o termo é acomunado a algo subalternizado, estigmatizado, em relação a uma ordem homogeneizante e

hierarquizante, considera que a ideia de diversidade é percebida, geralmente, em função de arquétipos ou padrões de normalidade interiorizados.

Na sua obra *Pacifismo, Cultura Social e Interculturalidad*, Quintana (2005) evidencia que na apreensão e explicação da realidade, a partir de diferentes contextos da mesma, tem predominado uma compreensão dicotómica entre os princípios diversidade/unidade, associada a uma sobrevalorização do segundo em relação ao primeiro. Sendo que (...) *la gran tentación del pensamiento humano es la unidad*” (Quintana, 2005:193), o reducionismo tem espreitado e mesmo norteador explicações da realidade, a partir de diferentes contextos (metafísica, epistemológica, cósmica, estética, biológica, psicológica, antropológica, social educativa). É nesta linha que o autor aponta para visões parcelares da realidade, que circunscrevem, desvalorizam ou negam a diversidade enquanto parte constituinte da realidade.

No plano social e humano, a ciência antropológica veio a demonstrar, entretanto, a consubstancialidade da diversidade à natureza humana, enquanto ser bio cultural e complexo, explicando que é graças à sua capacidade para se diversificar (adaptando-se, transformando-se e evoluindo, tendo em conta a sua plasticidade/educabilidade e as coordenadas espaço-temporais) e desafiada por ela que o ser humano, enquanto ser inacabado, realiza a sua humanidade. Ou seja, um ser que se define pela capacidade de se diversificar e de gerar uma cultura que o identifica, o delimita e, ao mesmo tempo, o serve de lente, através do qual dialoga, interpreta, (re)constrói e transforma a si próprio e a realidade do seu entorno.

Depreendemos de autores como Diaz-Polanco (2005), Gellner (1997), Morin (1993, 2002, 2008), contribuições que se complementam no esclarecimento dos fundamentos e do papel estruturante e ambivalente da diversidade no âmbito das relações sociais e dos processos multi e interculturais. Processos, esses, imbricados na formação e transformação das realidades socioculturais e do próprio ser humano enquanto realidade biocultural.

Gellner (1997), no desenvolvimento da sua teoria sobre as origens das sociedades humanas, evidencia, logo no início da sua explanação, a consubstancialidade da diversidade às mesmas, ao constatar que “La variedad de agrupaciones que reciben el nombre de sociedad humana es enorme y las diversas sociedades hacen cosas sorprendentemente diferentes.” Questionando sobre “(...) como es posible que se dé la

diversidade”, o autor desenvolve um debate a nível dos fundamentos da diversidade humana e do seu papel, tanto no processo de formação, como no da diversificação e transformação das sociedades humanas, explicando que a diversidade, na sua multidimensionalidade e complexidade, enraíza, de forma profunda, na plasticidade e versatilidade dos humanos quanto à conduta (Gellner, 1997: 47).

A plasticidade - conceito da área da biologia humana – designa uma faculdade vital, superiormente desenvolvida nos humanos, e que lhes permite progredir e adaptar a diferentes situações e contextos, respondendo biológica e comportamentalmente às limitações, alterações e desafios que os mesmos comportam.

Segundo Gellner (1997), a plasticidade constitui a essência humana por excelência, uma das chaves que explica a sua natureza de ser em constante reconstrução e o desafio necessário que conduziu à sobrevivência e o sucesso da humanidade pela via sociocultural. Ela explica uma diversidade *assombrosa* de condutas e de formas de organizar e se adaptar à realidade de que o ser humano é capaz, sendo, portanto, a base da diversidade humana, na sua multidimensionalidade e, de forma específica, da diversidade cultural, quer inter quer intra societal. Ou seja, na medida em que garante a possibilidade de se diversificar (de experimentar possibilidades diferenciadas de condutas, e da sua conceptualização também de forma diferenciada), em contextos onde as necessidades e os desafios são também diferenciados, a adaptabilidade que a plasticidade permite, converte-se em diversidade cultural, e/ou em processos de hibridação cultural.

Depreendemos também deste mesmo autor, a existência de uma profunda imbricação entre a possibilidade da diversidade e a configuração de uma ordem social – a cultura – determinante no estabelecimento, manutenção e reprodução das sociedades humanas e na configuração do próprio indivíduo enquanto ser biocultural.

Em se referindo à diversidade cultural, de uma forma específica, podemos afirmar que ela se relaciona igualmente com a mobilidade humana. O movimento, uma característica de tudo quanto é vivo, em se tratando de seres humanos, traduz-se nas deslocações, migrações e empreitadas expansionistas, colonizadoras e imperialistas que, como veremos mais adiante, têm sido uma constante ao longo da história da humanidade.

O aprofundamento de estudos sobre realidades dinâmicas como a natureza, a vida, o ser humano e as realidades socioculturais, tem vindo, paulatinamente, a evidenciar a

necessidade de uma compreensão complexa da realidade, onde os dois princípios estruturantes da mesma – diversidade/unidade – sejam percebidos não numa perspectiva dicotómica mas, fundamentalmente, interdependentes e numa relação de complementaridade, indispensável à sobrevivência, manutenção e desenvolvimento destas mesmas realidades.

A busca da compreensão do ser humano na sua multidimensionalidade (enquanto ser, simultaneamente, físico, biológico, cultural, social, psíquico), tal como o propósito da compreensão dos sistemas socioculturais na sua complexidade, podem ser evocados como desafios que estão na base da construção de uma nova abordagem da relação diversidade/unidade, através da perspectiva sistémica. Neste sentido, a evolução científica, tanto no campo das ciências naturais como no das ciências humanas, e, particularmente, o desenvolvimento de estudos de natureza inter e transdisciplinares vieram a contribuir para uma mudança de paradigma na compreensão da realidade e do papel da diversidade a ela inerente.

Graças à *teoria da complexidade*, em que, entre outros, Edgar Morin se destaca como um dos principais mentores, as noções de diversidade e unidade vieram a ser concebidas e desenvolvidas numa relação não apenas concorrencial e antagónica, mas, primordialmente, complementar e recursiva, analisando-as enquanto bases de um sistema complexo.

Ao conceber as realidades humanas e socioculturais como sistemas complexos, Morin (2002: 42) propõe um modelo alternativo para a compreensão das mesmas, considerando a sua multidimensionalidade e restituindo o valor da diversidade no seio da unidade e da unidade no seio da diversidade. A este propósito o autor sustenta que:

As unidade complexas, como o ser humano, ou sociedade são multidimensionais. Assim o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afectivo, racional. (...) O conhecimento pertinente deve reconhecer essa multidimensionalidade e ai inserir os seus dados (...)

Complexus significa aquilo que é tecido junto. (...) existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo (...) e desde que exista tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto do conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade, é, desta forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2002: 42).

O tema da complexidade dos sistemas é retomado pelo autor numa outra obra (Morin, 2008: 108-109), onde o explica mediante três princípios interligados: o princípio *dialógico* que “permite-nos manter a dualidade no seio da unidade”; o princípio da *recursividade organizacional*, significando o processo em que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produto daquilo que os produziu”; e o princípio *hologramático*, que define que “não apenas a parte está no todo” mas que também “o todo está na parte.”

Compreendemos, assim, que na explicação da realidade numa perspectiva complexa tanto a diversidade como a unidade surgem valorizadas através da consideração da interação e interdependência entre as partes do sistema. Por esta via, o pensamento complexo opera uma crítica ao paradigma clássico focalizada na percepção dicotómica dos dois princípios da realidade - unidade e diversidade, superando, desta forma, o pensamento linear tanto na sua vertente reducionista, que só vê a parte, como na sua vertente totalitarista que só vê o todo.

Ao permitir abordar a diversidade, numa perspectiva interdependente e desafiadora em relação às realidades socioculturais, o paradigma da complexidade fundamenta o sentido complexo da realidade intercultural, baseado no reconhecimento da diversidade humana e cultural, da intercomunicabilidade e interdependência entre os humanos, em condições de reciprocidade e de respeito mútuo.

Com efeito, como nos diz Ruíz de Lobera (2004: 56), a construção de uma sociedade intercultural parte do reconhecimento do pluralismo e da possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas. Entretanto, a mesma autora alerta que: “no se trata de encontrar los valores universales sino de crearlos en el dialogo. De ponemos de acuerdo sobre en lo que es justo y qué es injusto para una comunidad de personas diferentes que se unen en un proyecto común”.

Focalizando o debate no âmbito educativo, o pensamento complexo incita-nos a estar atentos à multidimensionalidade que a educação, enquanto realidade humana e social, comporta e, conseqüentemente, à interação complexa entre o uno (o currículo, as competências que precisam ser desenvolvidas) e o múltiplo (a realidade específica de cada escola e cada docente, as particularidades dos alunos, dos seus contextos de vida, das suas necessidades).

Estruturando-se á volta dos princípios da *relação recursiva* e da *inteligibilidade*, o pensamento complexo desafia os agentes educativos escolares à busca da interação sinérgica e construtiva entre as diversas componentes do processo educativo (actores, contextos, curricula, estratégias didáctico-pedagógicas); os diversos parceiros do mesmo (alunos, professores, famílias, sociedade civil) e as diferentes abordagens, representando, assim, um convite ao diálogo, à cooperação e à inclusão, através de uma relação positiva e desafiante entre a diversidade e a unidade.

2. A mobilidade humana, diversidade cultural e cruzamento de culturas

À plasticidade, e à diversidade dela decorrente, associa-se um outro traço característico da realidade humana: a mobilidade no processamento da dinâmica sociocultural.

A mobilidade humana se inscreve na sua própria condição de *homo viator*, terminologia usada por Arnaiz (2002: 18), para se referir à condição humana de eterno viajante, ou seja, de um ser dotado de uma “(...) existência hecha para ‘pasar’ de unos sitios a otros y elaborada en el propio pasar”. Com efeito, enquanto ser social e bio-cultural, o ser humano se configura e se reconstrói através da sua necessidade ontológica de encontro, relação e interação *auto-poesis* com o outro (seu semelhante, meio). Nisso, produz diversidade cultural através da sua acção adaptativa, inovadora, transformadora.

A mobilidade do ser humano traduz-se nas constantes deslocações dos grupos humanos, protagonizadas desde os primórdios da sua história, tendo influído decisivamente tanto para a configuração das geografias da diversidade cultural a nível planetário, como para a complexificação das culturas tomadas individualmente e para a emergência de processos de osmose cultural ou ainda de um *folclore cultural* planetário como o designa Morin (1993), a partir do cruzamento de culturas.

Um olhar atento ao transcurso histórico da humanidade é revelador de como ela é atravessada por encontros entre povos e culturas, marcando o ritmo das mudanças e transformações sociais. Com efeito, desde as civilizações pré-clássicas e clássicas (como a Egípcia, a Mesopotâmica, a Índia, a Chinesa, a Grega e a Romana, passando pela formação dos Estados Europeus, os Americanos, Árabes e Africanos), invasões,

expansões, migrações vêm proporcionando uma aproximação contínua das culturas, através de influências recíprocas e permutas culturais, mas trazendo também, no seu bojo, uma história de dominação, inferiorização, exploração, hierarquização e destruição de umas culturas sobre outras.

As semelhanças e as rivalidades patentes entre culturas, os campos de proximidade, de resistência e de conflitos manifestados e a própria configuração de estados multiétnicos, de culturas mestiças, podem, neste contexto, ser entendidos como sinais ou testemunhos desta história rica de encontros, desencontros e reencontros entre povos com culturas e visões do mundo diferenciadas.

A era planetária inicia-se com o fenómeno dos *Descobrimentos*, quando se procedeu a uma “ocidentalização do mundo” – segundo a célebre formulação de Latouche (1989). Entretanto, segundo Morin (1993:36) este processo de mundialização inicia-se e se desenvolve pela violência, destruição, escravatura e exploração económica. Nisso, o autor ressalta que:

Nas formidáveis misturas de populações há mais justaposições e hierarquizações do que integração verdadeira no encontro de culturas. A incompreensão prevalece ainda sobre a compreensão. Através das osmoses, as forças de rejeição continuam a ser muito fortes. A mundialidade aumenta mas o mundialismo mal despertou. A humanidade continua a ser em retalhos. A balcanização agrava.

Caminhando para a actualidade, curiosa e surpreendentemente, a história vai se repetindo, contudo, de forma mais complexa: temos movimentos em múltiplos sentidos. A degradação das condições de vida das populações em muitas partes do mundo, por razões várias (guerras, escassez de recursos, doenças, inabilidade política e corrupção), a tradicional desigualdade, ou fosso Norte/Sul, criada e mantida com a (des) e (neo) colonização, vêm provocando movimentos maciços de grupos humanos. Estes buscam alcançar as fronteiras do desenvolvimento e bem-estar, (cujo mito, os audiovisuais ajudam a construir, deveras, aliciante), em busca de uma vida melhor que lhes permitem escapar à opressão económica, política e social.

Simultaneamente, em muitos estados desenvolvidos, e com longa história de acolhimento de imigrantes, o desemprego, a crise económica e a *desindustrialização* acentuam-se. Neste contexto emergem novas investidas dos monopólios constituídos, nos países menos desenvolvidos ou antes colonizados. Um exemplo deste fenómeno é a

deslocalização de empresas no sentido de desfrutarem dos benefícios da mão-de-obra barata e, às vezes, da disponibilização de matérias-primas a baixo custo e benefícios fiscais, entre outros, no âmbito da globalização económica (Sassen, 2000).

Com efeito, a globalização representa a presente fase a que chegou a mundialização que, segundo autores como Morin (1993) e Pérez Serrano (1999), estamos vivendo desde a expansão europeia, da comprovação da esfericidade da Terra e da possibilidade de se estabelecer a comunicação entre as suas diferentes partes. Facilitada pelo aceleramento no desenvolvimento das tecnologias de transporte e de comunicação, a globalização caracteriza-se por um estado de interdependência e interacção globais, a nível de todas as sociedades e à escala planetária, motivado por forças externas especialmente económicas, mas com objectivos e apoios locais e com implicações em todas as esferas da sociedade e da vida humana (económico, laboral, político, tecnológico e cultural).

Existem teorias que defendem que, com a globalização, inaugurou-se um período de prosperidade e igualdade para todos, dentro de um modelo de uniformização social que inclui a facilidade do acesso, a padronização das aspirações e dos comportamentos. Apesar da polémica que estas ideias provocam numa confrontação entre a teoria e a prática, não podemos deixar de salientar, com Stavenhagen (1998:246), o efeito a nível valorativo e comportamental criado por esse fenómeno de entrelaçamento mundial, também chamado de aldeia global:

Seria ingénuo pensar que a actual reestruturação das relações económicas mundiais não tem consequências nas atitudes e valores pessoais de todos aqueles a que diz respeito, desde o operário não qualificado de uma linha de produção de um país pobre até ao consumidor que verifica, pelas etiquetas, que os produtos que compra são fabricados em países longínquos.

Assim, na medida em que os contactos entre culturas diferenciadas sempre existiram, enraizados na capacidade humana de mobilidade, os encontros e desencontros interculturais se afirmam como factos indeléveis na história da humanidade, proporcionando um processo de permanente (re) e/ou (des)configuração das culturas com a consequente construção de um património sociocultural partilhado. Nesse contexto, reconhecemos uma dimensão processual e histórica do fenómeno intercultural, firmada no encontro e intercepção de culturas.

Entretanto, não se pode negar que estes encontros reais ou virtuais na diversidade cultural vêm sendo marcados por situações de dominação e hierarquização das realidades socioculturais, fundamentados na força, poder e interesses de grupos. Assim, se a possibilidade de diversidade e mobilidade representaram, desde os primórdios da história dos grupos humanos, uma condição do seu progresso pela via cultural e intercultural, desafiando o ser humano a definir os caminhos da afirmação da sua humanidade biocultural, simultaneamente estas potencialidades constituem um desafio permanente, que vai impelindo as sociedades humanas à busca e à aprendizagem da convivência intercultural. Entretanto, esta exige muito mais do que a presença da diversidade e o cruzamento de culturas. Como veremos a seguir, a convivência na diversidade, desafio primordial da humanidade, é viabilizada graças à mediatização da linguagem e comunicação humanas, que florescem e desenvolvem-se, conformando a cultura e tornando possível a vida dos seres humanos em comunidade.

3. O papel da linguagem/comunicação na (re) configuração dos processos culturais e interculturais

A dialéctica relacional em contextos de diversidade constitui um desafio primordial da humanidade. Gellner (1997), a propósito das origens da sociedade, lembra que a possibilidade de uma diversidade incrível de condutas, que a sua plasticidade lhe permite experimentar, impôs ao ser humano, desde os primórdios do estabelecimento das primeiras comunidades humanas, o desafio do entendimento e a necessidade de cooperação com o outro, seu semelhante, do qual dependia a sua própria sobrevivência individual e grupal. Refere a propósito que: “Miembros muy diversificados de conducta en alto grado imprevisible de un grupo local, sencillamente no habrían sido capaces de cooperar. Habrían dejado de existir como grupo y presumiblemente también como individuos” Gellner (1997: 68). Assim, no dizer do autor “(...) es razonable suponer que sin una homogeneización, una estandarización y una disciplina locales, las comunidades humanas no habrían sido capaces de vivir” (1997: 68). Na base dessa uniformização está uma relação comunicativa, base da ordem social, enquanto sistema de relação entre os indivíduos.

Com efeito, a linguagem, enquanto faculdade humana de se entender através de signos vocais (Martinet, 1965) ou ainda, de uma forma mais geral, “tudo o que serve para

expressar algo; tudo o que pode ser interpretado de algum modo” (Collado, s/d: 16), afirma-se como suporte inalienável das relações sociais, merecendo destaque, enquanto interveniente essencial e de primeira hora, no catapultar da força motriz da diversidade humana. O florescimento da linguagem como factor determinante na definição de valores e no estabelecimento do bem partilhado é visto por Gellner da seguinte forma:

Solo una especie dotada de algo como el lenguaje puede permitirse un amplio repertorio de modos de conducta genéticamente posibles” (...) so una gama de formas de conducta genéticamente amplia necesita algún mecanismo-esto es el lenguaje- que controle aquello que la naturaleza no logró restringir (Gellner, 1997: 51).

Esta ideia é ressaltada também por Taylor *et al* (1998: 52), quando, a propósito da configuração das identidades pessoais e colectivas afirma “o carácter profundamente dialógico da condição humana”, entendendo a linguagem como “os modos de expressão através dos quais nos definimos” e, conseqüentemente, reconstruímos permanentemente a nossa identidade.

Compreendemos, a partir das ideias destes autores que foi graças a uma implicação recíproca entre a capacidade de diversidade e de linguagem (ambas potencialidades humanas), donde resultou uma restrição (controlo) daquela por parte desta, conformando, uma segunda natureza para o ser humano: de ordem sociocultural, indispensável ao estabelecimento das comunidades humanas e à sobrevivência da espécie enquanto indivíduos e grupos. No rescaldo da diversidade e desafiada por ela, a potencialidade comunicativa (nas suas diversas formas e manifestações) foi mobilizada e se desenvolveu a fim de se construir a resposta crucial e necessária à afirmação da humanidade – uma ordem sociocultural.

A este propósito, é interessante referir, ainda, à teoria antropológica que aponta os ritos - comunicação de grupo com a função de promover a solidariedade dos indivíduos, quanto às obrigações religiosas, nacionais, sociais contraídas pela comunidade - como os primeiros instrumentos de transmissão e perpetuação dessa ordem, seguido de outros sistemas de inculcação e transmissão dos significados nomeadamente a tradição, a doutrina, o poder, os jogos enfim, a cultura e educação (Guiraud, 1993).

Neste contexto, diríamos que o primeiro modelo de relação e gestão da diversidade se identifica com o próprio estabelecimento das comunidades humanas regidas por uma

ordem sociocultural – a cultura – tornada possível pela capacidade da comunicação humana e pela estruturação de mecanismos de controlo e transmissão de geração em geração.

A ordem biológica flexível, inconclusa e aberta, potenciou uma segunda natureza para o ser humano: uma ordem sociocultural (não natural), que permitiu o desenvolvimento da humanidade de forma mais previsível e ordenada (Gellner, 1997).

Viabilizando a cultura, a linguagem/comunicação cria igualmente a possibilidade de entendimento intercultural, tornando possível a convivência humana na diversidade. Assim, cultura e linguagem constituem ferramentas por excelência na promoção de uma convivência intercultural sendo, igualmente a sua pedra de toque – a dimensão problemática e desafiante deste processo. Voltaremos a este assunto, mais a frente, neste trabalho.

Cultura, sociedade e linguagem afirmam-se, portanto, como processos inseparáveis e interdependentes, enquanto realidades humanas fundamentadas na diversidade. Sem uma não se entende o desenvolvimento da outra: sem a possibilidade de experimentar diferentes opções de as reconhecer e conceptualizar, não surgiria este sistema de restrição que é a cultura, fundamental para o estabelecimento e reprodução/evolução das sociedades humanas.

Deste modo, a cultura, no seu sentido antropológico e mais profundo, significa, antes de mais, um sistema de restrição conceptual e os modos da sua transmissão, abarcando um conteúdo (tudo o que possui significado para o homem, lhe é permitido ou não fazer) e um modo de transmissão deste conteúdo. Como a define Gellner (1997: 65), “(...) un modo no genético de transmisión que tiene una comunidad viva” e também: “(...) cualquier cosa transmitida de manera no genética”. Entendemos que é neste sentido que Tylor (1871) - o pai da antropologia cultural - também a define: como um conjunto complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moralidade, o direito, os costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem, enquanto membro de uma sociedade (Tylor, 1871).

Como é óbvio, o conteúdo cultural relaciona-se com as possibilidades disponíveis e inteligíveis num determinado contexto de necessidades e potencialidades, situadas espaço-temporalmente. E é graças à capacidade humana para as experimentar (possibilidade da

diversidade), as reconhecer, conceptualizar, memorizar (capacidade cognitiva e de linguagem), de as transmitir (comunicação, educação, coerção, ritos, mitos) e de aderir a elas e deixar-se reger por elas (ser gregário com tendência a seguir ordens), que se estrutura uma identidade cultural ou seja uma cosmovisão partilhada por uma comunidade (Gelner, 1997).

Seguindo o mesmo raciocínio, a identidade cultural representa, nas palavras de Soriano (2004: 197), aquilo que uma população comparte, que a converte numa comunidade e que a torna diferente das outras, “(...) o sentido de pertença a uma determinada cultura ou etnia.”

Apesar da diversidade de conceptualizações da cultura, focalizando variadas dimensões desta realidade complexa, para fundamentar a construção de um modelo teórico e prático do intercultural, corroboramos com Ruíz Román (2003), ao destacar, na *sua teoria crítica e cultura*, duas ideias fundamentais:

- a) A cultura como um conjunto de significados adquiridos e construídos pelo homem;
- b) O homem como membro de umas (as) comunidades (s) e não exclusivamente como membro de uma comunidade (re)constrói os significados culturais.

Estas duas ideias, que integram a base dinâmica da cultura, revelam-se cruciais para fundamentar a construção da teoria e prática do intercultural. Parafraseando Cortada (1998: 138), “(...) la cultura es encuentro entre libertad y determinismos, entre originalidad y tradición” e, diríamos, entre unidade e diversidade. O carácter evolutivo, relacional e diversificado da cultura, seja devido a tensões endógenas e ou aos intercâmbios culturais, é, de resto, confirmado pela história das civilizações.

4. A Interculturalidade e a multiculturalidade: processos socioculturais inerentes à dinâmica social

No termo interculturalidade, o prefixo inter corresponde à ideia de interacção, comunicação, dinâmicas recíprocas, empréstimos e trocas. Isso associa a realidade intercultural a um permanente processo dialógico de interacção entre sujeitos entendidos como encarnando culturas diferentes. Uma situação de diálogo impõe determinados

requisitos básicos: identidade, autonomia e liberdade dos sujeitos; seu reconhecimento igualitário/equidade; disponibilidade para cedência/partilha enquanto pré-disposição para a mudança e o desenvolvimento; a negociação e o consenso. Portanto, um diálogo intercultural fundamenta-se nesses pressupostos que o alimentam e o desafiam de forma incessante.

Ao pensar a cultura construída através da linguagem, depreendemos que na configuração das culturas está presente, já, a dimensão intercultural, enquanto experiência concreta vivida no quotidiano das relações humanas, através do contacto e comunicação com o outro, ou seja, através das relações interpessoais.

Neste contexto, Fonet-Betancourt (2002: 127) define as culturas como realidades abertas e dinâmicas, fundamentadas na relação de um eu com outros, entendendo esses outros de uma forma extensiva, podendo designar tanto a natureza, deuses, família, outros povos, etc. Este autor traduz, ainda o dinamismo das culturas ao defini-las como “procesos en frontera,” entendendo esta fronteira não só no sentido de demarcação territorial mas significando antes de mais “(...) la experiencia básica de estar en continuo tránsito”, ou seja, a possibilidade de um permanente contacto com o outro que está próximo: “(...) el otro está dentro, y no fuera de lo nuestro”. Para este autor, este posicionamento acerca da cultura, permite ver o intercultural como “(...) algo que ya está presente en la cultura que heredamos como propia” (2002: 129). Isto é, do nosso ponto de vista, de uma relevância crucial, já que nos permite, simultaneamente, perceber que a cultura que afirmamos como nossa, não se constituiu de forma isolada, como uma realidade transcendental, incomensurável, impenetrável, *sui generis*.

Com efeito, apesar de toda a originalidade e criatividade que uma cultura possa possuir, conseguir integrá-la numa rede e ver as aproximações/conexões permite-nos chegar a uma visão mais realista e complexa da mesma, e a reconhecer o pluralismo cultural que ela alberga no seu seio, qual unidade na diversidade. Corroboramos, assim, com Fonet-Betancourt (2002: 129) quando afirma que:

Lo decisivo es comprender que esa visión histórica de lo propio nos ayuda a explicitar los contextos de nuestra región, las fronteras de nuestras localidades, es decir, a no aislarla ni a absolutizarla como algo único exclusivo. O, dicho en positivo, tiende un puente hacia todo lo que nos parece ajeno y nos motiva a fomentar el contacto y el diálogo.

Neste sentido, entendemos a cultura como uma realidade complexa, cujas diversas componentes entre si interactuantes e recíprocas, gera a interculturalidade, perspectivando a unidade. A dinâmica cultural, fundamentada na diversidade e na comunicação, alberga processos interculturais, resultando daí a configuração social da identidade cultural e da diferença, de um *nós* e um *eles* (Todorov, 1989).

Esta perspectiva conduz-nos a uma concepção histórica da cultura e dos processos interculturais, permitindo-nos ver as conexões entre aquilo que nós chamamos *a nossa cultura* e aquilo que definimos como sendo as suas fronteiras. Também nos leva a assumir o intercultural como algo que se manifesta, intraculturalmente, na vida quotidiana.

Como explica Vigotsky na sua abordagem sócio histórica da construção do conhecimento e da aprendizagem, o próprio ser humano constitui-se enquanto tal, realizando a sua natureza de ser biocultural, através desta interacção com o outro, mediada pela linguagem. (Vigotsky, 1987, 1988).

Situando-nos dentro desta perspectiva, compreendemos o desenvolvimento da linguagem como um factor determinante na evolução do homem, na sua multidimensionalidade (intelectual, social, cultural). Na verdade, é através deste “(...) sistema simbólico fundamental de mediação entre os homens e entre esses e o mundo concreto”, (Leite, C., Leite, A. e Prandi, 2009), que ele, o ser humano, produz a cultura e “(...) generaliza a experiência, ordenando os factos do mundo real em conceitos, cujo significado é compartilhado pelos homens”, enquanto comunidade de linguística (Oliveira, 1992: 27), capacitando-se para a acção planeada e estratégica de resolução de tarefas difíceis e da superação da *acção impulsiva*.

Sintetizamos, assim, com Vygotsky (1978), que o ser humano, enquanto ser social, constrói a sua individualidade a partir das interacções que estabelece com outros indivíduos, mediadas pelos padrões da cultura vigente. O desenvolvimento e aprendizagem são processos activos, nos quais existem acções intencionais mediadas por várias ferramentas. A mais importante dessas ferramentas é a comunicação, mais propriamente a linguagem que está na base do intelecto humano. Todas as outras funções superiores do intelecto desenvolvem-se a partir da interacção social com base na linguagem. Assim, a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece através de socialização, de forma intersíquica, para posteriormente haver a construção intrapsíquica.

Assim, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interacção entre duas ou mais pessoas, cooperando em actividades, possibilitando uma reelaboração intrapessoal.

Todavia, como ressalta Fonet-Betancourt (2002), esta experiência de relação com o outro através da qual se vai configurando as identidades culturais, ocorre na base de uma tensão na diversidade não isenta de coerção, subordinação, opressão, pela força, autoritarismo, poder e interesses de grupos. Nesta linha, o autor pontua:

(...) lo que se va cristalizando como o “propio” (...) no es propiedad ni patrimonio de una comunidad en la que todos los miembros están en perfecta comunión entre sí (...). Lo propio es nuestro en el ámbito de una comunidad en litigio y conflicto (...) entre grupos que tratan de instrumentalizar lo propio en beneficios de sus intereses particulares, para imponerle así a la cultura llamada nuestra un rumbo particular (Fonet-Betancourt 2002: 127).

Com efeito, reside, aqui, um dos lados problemáticos e desafiantes na construção de relações interculturais respeitosas e equilibradas para que todas as vozes e expressões culturais presentes socialmente sejam reconhecidas ou, como alertam Cabecinhas e Cunha (2008: 8), sem confundir “(...) diálogo com simetria, nem interculturalidade com igualdade entre as partes”, trabalharmos “juntos na diversidade” para “a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva”.

Na verdade, o pensamento intercultural implica uma tomada de consciência de que a vida em grupos está norteadas por tensões e situações de conflitualidade, fundamentados na diversidade aí presente. Toda a tentativa de homogeneização corre o risco de amputar dimensões importantes da multiculturalidade social, tornando, conseqüentemente, importante a assunção de um compromisso com o diálogo, a tolerância, o respeito, enquanto valores importantes para o enriquecimento e dinâmica culturais.

Chegados a este ponto, ousamos afirmar que a interculturalidade constitui, antes de mais, uma meta relacional cujo processo se inscreve no trama histórico tecido no âmbito das relações humanas, a partir da necessidade/possibilidade de diversidade, de relação intercomunicadora com o outro e de coesão social, sendo portanto uma dimensão importante da estruturação e dinâmica das culturas.

Por outro lado, se perspectivarmos que qualquer cultura existe e floresce no plural, ou seja, define as suas características através da relação com outras culturas, podemos

afirmar que a multiculturalidade, entendida como presença de uma diversidade cultural num mesmo espaço societário, constitui igualmente uma realidade histórica no contexto da formação e desenvolvimento das sociedades humanas e consequência da sua dinâmica.

Díaz-Polanco (2007), numa revisitação e actualização do tema da diversidade cultural, tendo em conta a nova realidade social que vivemos – as sociedades multiculturais da actualidade – remete, em primeiro lugar, para um campo de análise que centraliza o debate em torno da incontornável presença e reprodução da diversidade no seio das sociedades humanas, independentemente das atitudes e tentativas de a expurgar/expulsar, quer através de práticas aculturalistas e *etnofágicas*, quer através de justificações teóricas etnocêntricas. Com efeito, ao questionar se a diversidade, seria “(...) um rasgo pasajero, propio de la infancia histórica del hombre, (...) una corriente imbatible y consustancial a la sociedad humana”, o mesmo autor defende a presença e perenidade da diversidade no contexto socio-cultural: “Creo que hay razones para sustener que la sociedad humana es una formidable maquinaria que fabrica incesantemente la diversidad cultural” (2005: 15).

Na verdade, a diversidade constitui uma força motora, porém antinómica e conflituosa em relação ao ideal de unidade, também subjacente ao processo sociocultural da humanidade. Reconhecendo isso, ou seja, que “(...) esta particularidad humana implica conflicto de valores que, portanto, resultan tambien ineludibles”, Díaz-Polanco (2007: 15), elenca e explora teorias tanto defensoras como adversárias à diversidade, concluindo que, apesar da sua consubstancialidade e o seu papel estruturante no desenvolvimento humano e social, as tentativas da destruição da diversidade (nas suas múltiplas dimensões) têm sido uma constante ao longo da história da humanidade. Entretanto, ressalta que se:

Es cierto que lo particular pierde muchas batallas; pero no es raro que gane la guerra, reapareciendo en toda su vitalidad cuando ya nadie de las propuesta abarcadoras de antaño o cuando ya han fracasado los grandes proyectos políticos en cuyo en nombre era ferozmente combatido”(Díaz-Polanco (2007: 16).

Afirma, assim, o autor que, à primeira oportunidade, a diversidade evidencia “(...) o seu ressurgimento fulguroso” (Díaz-Polanco (2007: 16). Sublinhamos, nesta linha, a nossa concordância com Walzer (1996: 113) sobre “(...) la sinrazón implicada en la ansia de substituir el particularismo moral (...) en nombre del universalismo”, sendo que o primeiro, ao representar “el compromiso de los individuos y los grupos con su propia

historia, cultura e identidad (...) no puede ser superado, tiene, por el contrario, que ser acomodado” (citado por Díaz-Polanco, 2007: 16)

Fundamentada na diversidade cultural, aquilo que se convencionou designar por multiculturalidade social pretendeu referir-se, num primeiro momento, a um processo sócio-histórico de coexistência de uma diversidade de raças, nacionalidades ou etnias num mesmo espaço societário, associada aos contactos sempre presentes, mas cada vez mais intensos, entre povos e culturas e à configuração de algumas nações, enquanto realidades multiétnicas.

Na actualidade, com o termo multiculturalidade pretende-se designar o pluralismo *latus sensus* que se manifesta no seio das sociedades, associado às diferenças, não restringidas ao âmbito racial ou étnico-cultural dos elementos que compõem os agrupamentos humanos, mas também igualmente às diferenças religiosas, de género, sexuais, de linguagem, de classes sociais, económicas, doutrinárias (político-filosóficas), entre outras (Arends, 2001). Isto é, a temática multicultural abarca, na actualidade, toda a heterogeneidade e complexidade social reinante nas sociedades, seja de que natureza for, não deixando escapar mesmo as assimetrias regionais (territoriais) e as diferenças de opções político-ideológicas, sexuais entre os seus membros.

Perante um contexto social de crescente liberalização e democratização, o alargamento do sentido da multiculturalidade pretende, a nosso ver, dar conta das múltiplas dimensões da diversidade que ora florescem desde os mais diversos âmbitos da vida sociocultural.

Em síntese, podemos aperceber que a diversidade constitui uma condição primordial da humanidade e simultaneamente um dos seus maiores desafios. Já no início do estabelecimento das primeiras comunidades humanas, a diversidade de condutas revelou o seu carácter antinómico: de ameaça à sobrevivência dos agrupamentos humanos mas, simultaneamente, de força impulsionadora da humanização, via de progresso, de aperfeiçoamento e de libertação para a humanidade ora nascente.

A diversidade possui uma multiplicidade de sentidos. Até chegarmos a uma concepção da mesma como pluralismo, diferença e alteridade consubstancial à realidade nos seus diferentes campos de saber, passamos por diversas concepções: princípio antinómico da realidade em relação à unidade que a mesma comporta e a partir do qual ela

é referenciada, realidade subordinada, subjectiva, incidental. No contexto social e humano, a diversidade ganha, muitas vezes uma conotação de desvio à norma, anomalia, deficiência, acabando por configurar em cultura minoritária, em se referindo à diversidade cultural intra-societal ou em desigualdades sociais, e de oportunidades (quais sejam as configuradas pelas questões de género, da pobreza, entre outros).

Numa perspectiva da diversidade como algo menos valioso, a homogeneização sempre aparece como o ideal a cultivar. E surgiram teorias sofisticadas para justificar isso: uma uniformização no sentido de garante da coesão social; uma associação da uniformização à ideia de igualdade e esta à de oportunidades paritárias. Todavia, como lembram os autores Fornet-Betancourt (2002), Quintana (2005), Gellner (1997), e Cunha e Cabecinhas (2008), na prática, as políticas uniformizadoras têm geralmente por base o poder, dogmatismo e interesses de grupos em impor um modelo que, traduzindo uma perspectiva ou um sector da realidade, é considerado como sendo universal e válido para todos.

Assim, uma educação empenhada na construção de relações interculturais críticas deve partir de uma percepção e valorização positivas da diversidade nas suas múltiplas dimensões, capacitando os agentes sociais para o diálogo respeitoso na diversidade, enquanto base para a compreensão entre as pessoas. Neste sentido, invocamos, pela sua relevância, as ideias de Delors (1998), quando defende a necessidade da educação se assentar em quatro pilares fundamentais, nomeadamente: o saber conhecer, o saber fazer, o saber estar e o saber ser. E a perspectiva de Morin (2002) quando define os sete saberes para a educação no século XXI: ultrapassar “as cegueiras do conhecimento”; promover um conhecimento pertinente e complexo; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; aprender a lidar com as incertezas; ensinar a compreensão; ensinar a ética do género humano (individual, social, terrena).

A compreensão humana, considerada por Morin (2002) um dos sete saberes para a educação do futuro, fundamenta-se no respeito pela diversidade, sendo primordial a sua abordagem pedagógica enquanto “(...) condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2002: 99). Corroboramos com o autor quando afirma que ensinar/aprender a compreensão humana implica superar os obstáculos que se interpõem à consecução da mesma, nomeadamente a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o

sociocentrismo, o espírito redutor e, no seu lugar, desenvolver uma *ética de discernimento* que solicita-nos a desenvolver:

- *O bem pensar* (apreender em conjunto, o texto e o contexto, o ser e o seu ambiente, o local e o global, as condições objectivas e subjectivas do comportamento humano);
- *A introspecção* (auto-exame permanente de si mesmo enquanto prática que favorece a compreensão das próprias fraquezas, do nosso egocentrismo facilitando a descentração e uma melhor compreensão do outro);
- *A consciência da complexidade humana* (as varias facetas do ser humano, evitando assim o pensamento redutor e categorizador e, ao mesmo tempo, aprender lições de compaixão e sofrimento, facilitando o desenvolvimento do espírito de compreensão);
- *Abertura intersubjectiva e simpática para com o próximo* (incluindo aqueles que se encontram distantes físico ou socioculturalmente de nós);
- *A interiorização da tolerância* (desde a tolerância democrática como o direito á livre expressão até a uma tolerância crítica, consciente das derivas do pensamento humano e portanto não aplicável a insultos agressões, actos homicidas) (Morin 2002: 99 -111).

Tudo isso, em prol de uma compreensão ética e intercultural a nível planetário, supondo, portanto, uma reforma no pensamento e nas mentalidades que passa pelo reconhecimento do valor das culturas, das interpenetrações culturais e das contribuições mútuas na construção de uma humanidade mais solidária, ultrapassando as causas das incompreensões entre as mesmas.

Finalmente, concluímos com Gondar (1998: 14-15), que se “(...) a diversidade é o estado orixinario das persoas, dos problemas e dos grupos” e “a unidade unha solución socialmente construída (...), unha estratexia que se pon en acción para superar as dificultades que plantexa a diferenza”, à medida que as sociedades se vão tornando mais complexas e em rede “(...) esta tensión entre unidade e diversidade que caracteriza tanto a vida das persoas como dos grupos nas súas relacións mutuas (...)” irá colocar questões também mais complexas e difíceis de resolver, dando origem, não rara vezes, a

“comportamentos extremos” sob a forma de conflitos armados, genocídios e ataques terroristas, entre outros.

Com efeito, não obstante as fronteiras definidas pela cultura, as normas e as tradições, e vigiadas pelo poder, o crescimento de uma diversidade cultural no seio das sociedades, ou seja de uma multiculturalidade, continua incrementando-se, associada à complexificação das mesmas. Geertz (1999: 81-82) descreve esta realidade nos seguintes termos: “vivimos más y más en medio de un enorme collage de culturas en contacto y en tensiones, de mixturas e intercambios, que configura uno de los mayores desafíos morales a los que hoy nos enfrentamos”. A multiculturalidade constitui uma dimensão marcante das sociedades globalizadas da actualidade, desafiando ainda mais a questão da convivência na diversidade. Esta questão será aprofundada no capítulo que se segue.





Capítulo 2: A Multiculturalidade: razões e desafios

La diversidad intrasocial (compatible con la conformidad y la disciplina) es igualmente importante aunque por otra razón. Ella y solo ella permite la gran complejidad de la organización social, la cual a su vez permite explorar posibilidades culturales de gran poder (Gellner, 1997: 71).

O carácter multicultural das sociedades vem se acentuando de uma forma geral ao longo dos tempos, atingindo na actualidade a dimensão planetária. Um resultado bem visível deste fenómeno é a configuração de estados multi-étnicos, relacionados com os processos de expansão/colonização, os imperialismos e com os fenómenos migratórios, de uma forma geral. Na medida em que estes factores não constituem realidades recentes, encontrando, antes, inscritos na dinâmica das sociedades humanas, podemos afirmar com Vallescar (2002: 142) que “ (...) desde la antigüedad contamos con sociedades que presentan dicho formato” citando, a título de exemplo, as antigas cidades de Toledo, Veneza, Cesareia, entre outras.

De acordo com Diaz-Polanco (2007 13-14), as situações sociais multiculturais começam a ser vivenciadas a partir do momento em que certos agrupamentos humanos deixam de poder conservar seus limites e reter o carácter de “sociedades totales”, a partir das fronteiras, ainda que movediças e permeáveis, das normas, usos, costumes, símbolos e cosmovisões e devido a relações mais estreitas, convertem-se em sistemas mais complexos “(...) que implican la inclusion de várias configuraciones culturales bajo un único paraguas politico y una misma organización económica y, además, se afirma la organización jerárquica en su interior”.

Neste capítulo vamos analisar esta construção paulatina de um mundo multicultural bem como os desafios a ele associados.

1. A imigração como factor da crescente multiculturalidade

O fenómeno migratório não constitui apanágio das sociedades actuais. Ele se afirma como uma experiência inerente às sociedades, enquanto realidades dinâmicas e em permanente mutação. Efectivamente, se analisarmos as sociedades humanas, tanto na sua génese como na sua evolução, constatamos uma história de permanente deslocação e de acolhimento de povos oriundos de outros territórios e de outras culturas.

Para melhor compreender essa realidade social, sugerimos, antes de mais, clarificar um pouco o significado e as conotações atribuídos ao termo imigrante.

Etimologicamente, o termo imigrante provém do vocábulo latim *immigrante*, significando pessoa que vem estabelecer-se num país que não é o seu (Lexilello, 1989). Ora, se nos cingirmos ao sentido etimológico do termo, podemos chegar a afirmar que toda a população/povo já foi, na sua existência, pelo menos uma vez, imigrante, pois quase todos, a uma determinada altura, chegamos a um dado território e estabelecemos aí a nossa fixação.

Efectivamente, questionando *Quién puede ser inmigrante en la ciudad*, Delgado Ruíz (2003: 9) aborda um conjunto de autores e reflexões que evidenciam a ligação entre a imigração e o florescimento das cidades, destacando que, especialmente nelas, “(...) nadie debería ser considerado intruso, básicamente porque no existe nadie que no lo sea. Todo el mundo es inmigrante, o hijo, o nieto de inmigrantes, todos vinieron de fuera alguna vez” (Delgado Ruíz (2003: 12).

Por outro lado, o autor alerta para as conotações que o termo imigrante envolve, explicando que, para além de uma realidade concreta, este termo designa “un produto ideológico” “un personaje imaginário”, uma produção social que não se aplica indiscriminadamente a todos os que chegam, mas apenas a alguns, “percibidos como investidos con determinadas características negativas” (Delgado Ruíz, 2003: 13-14), construídas social e historicamente pelas dinâmicas de um mundo profundamente desigual e diverso. Geralmente, considera-se imigrantes, aqueles oriundos de contextos e situações mais desfavorecidos e dispostos a submeterem-se às condições pouco dignas de trabalho, ocupando o estrato mais baixo e de menor expressão na sociedade, configurando-se em minorias étnicas no território de acolhimento, quando não sejam rotulados com o termo

gastarbeiter. Esta última expressão traduz uma forma de tratamento, mas igualmente uma crença que nutriam os europeus (especialmente os alemães) que após o restabelecimento da crise de mão-de-obra e da reconstrução da Alemanha, no pós-segunda guerra mundial, os imigrantes iriam voltar para os seus países de origem. É de salientar que em boa medida tal não ocorreu (Bombardelli, 1999).

Assim, apesar de se fundamentar na mobilidade enquanto traço característico dos grupos humanos, a realidade migratória não pode ser explicada apenas com base na mesma. Como afirma García Roca (2002: 170) “(...) se mueven más los ricos” no espaço global e “emigran los pobres, ambos (o fazem) porque el ser humano no es sedentario. Los segundos porque, además, el ser humano puede llegar a ser víctima”.

O próprio termo imigrante deixa transparecer uma intencionalidade demarcativa: aquele cuja implantação no novo território não o fez perder a sua condição de “viajero en transito” mas sim ele é “obligado a conservarla, a perpetuidad. Y no unicamente el, sino incluso sus descendientes (...)”, reimprimindo, dessa forma a sua diferença (Delgado Ruíz, 2003: 14).

Seguindo um sentido lato do termo imigrante, Ruíz de Alabuénaga (2000) remete para diferentes categorias de emigrantes, diferenciando entre emigrantes típicos (os que partem em busca de trabalho ou de asilo político) e os atípicos (os jubilados estrangeiros, filhos adoptivos estrangeiros, estudantes e desportistas).

Entretanto, mesmo situando dentro do conceito de imigrante como unicamente “aquél cuyo destino es ocupar los peores puestos del sistema social que lo acoje” (Delgado Ruíz (2003: 15), torna-se, igualmente, necessário compreender, como evidenciou este autor, que “no todo los inmigrantes (...) aparecen afectados por lo mismo grado de *inmigridad*”, distinguindo, dentro do grupo a que chama de imigrantes, várias categorias: os assalariados legais e os ilegais; os diferentes graus de integração económica, social e cultural dos mesmos e considerando como caso mais extremo dentro desta categorização os chamados *sem papeis*. Depreende-se, assim, um conceito de imigrante, associado a “un grupo relativamente pequeno de trabajadores, sin cualificar, a merced a los requerimientos más despiadados del mercado de trabajo” (Delgado Ruíz, 2003: 16). Este grupo, movendo-se num contexto vulnerável, corre o risco portanto de marginalização social.

Sendo assim conclui-se que o conceito de imigrante, tal como muitos outros da área social, não é neutro, nem designa uma realidade homogénea e meramente objectiva; enquanto constructo social, carrega todo um sentido de desprezo, repulsão e discriminação e de riscos a que se acrescenta outros desqualificativos xenófobos a ponto de se considerar, muitas vezes, que toda a casta de ameaças a desagregação da sociedade se deve às populações imigrantes.

A dimensão e complexidade que o fenómeno migratório tem conquistado na actualidade vêm contribuindo fortemente para que as realidades sociais se transformem em autênticos mosaicos da diversidade cultural, portadores de elevado grau de heterogeneidade cultural, designado de multiculturalidade.

Podemos dizer que a imigração imbrica-se com o fenómeno da multiculturalidade social, reforçando a sua visibilidade e também a dimensão do desafio que coloca à convivência humana, despertando igualmente a reflexão sobre as condições e possibilidades de se conseguir um mundo mais justo. Um desafio marcadamente ético, na medida em que a intensificação da presença de imigrantes nos contextos sociais actuais clama tanto pelo reconhecimento da diversidade cultural, como facto quotidiano, induzindo a um projecto novo de convivência que coloca a necessidade de tolerância como condição formal do multicultural e como justiça (García Roca, 2002) como, também, alerta para as disparidades socioeconómicas regionais e globais.

Questionando as condições para que a multiculturalidade, que se vive nas sociedades actuais, se converta num estágio humanizador e de emancipação humana, García Roca (2002: 164) aponta para a necessidade de, em primeiro lugar, o encontro intercultural que, no seu bojo ocorre, não seja “un encuentro elista de culturas” mas sim “la impregnación sinérgica de todos los elementos de la realidad humana (...)” Com isso, potencia a criação de uma consciência colectiva, que coloque a dignidade humana em primeiro lugar e promova uma vivência do multicultural de uma forma afectiva, através de valores como a empatia, a compaixão e a sensibilidade para com o sofrimento alheio. Defende, pois que:

La multiculturalidad precisa de una esfera de solidaridad universalizante que incluya el reconocimiento de todos los seres humanos más allá de sus circunstancias de raza, etnia, religión, o ciudadanía y, a la vez, salde las cuentas con la diversidad cultural y las desigualdades socio-económicas. Para mantenerla como propuesta e ideal ético, es necesario que la solidaridad invada las otras esferas e las impregne (...) (García Roca, 2002: 165).

A multiculturalidade pode ser, assim, concebida como um tipo de convivência humana desejável, reforçando a ideia dos desafios éticos que esta impõe no âmbito da humanização das relações sociais, exigindo solidariedade e reparação das injustiças e desigualdades com vista à construção de uma cidadania intercultural.

E a imigração actual, especialmente a proveniente do chamado sul do mundo constitui uma oportunidade, que não deve ser desperdiçada, para a reflexão, avaliação e promoção de valores e experiências interculturais positivas e apostar na criação de uma sociedade mais justa e democrática. Como afirma Rafael Lara, no Prólogo que fez à obra de Jiménez Gámez (2004: 8): “El modo como tratamos a los migrantes (...) se convierte en una especie de prueba de algodón de la calidad democrática de nuestras sociedades”, já que “ (...) hablar de inmigrantes o de extranjeros no estamos hablando de problemas de control, de mercado de trabajo (...) pero si de derecho, de igualdad y de justicia”.

Em relação às estratégias, defendemos, na esteira de Taylor e outros(1998), que estas devem, estribar-se em dois grandes princípios: universalizar os direitos individuais e reconhecer as diferenças culturais. Isso passa pela introdução, nos contextos sociais, de uma política de reconhecimento da igualdade das culturas e uma política de diferença para abolir discriminações e proceder à sua reparação.

2. A Globalização e as novas tecnologias na incrementação da multiculturalidade

O processo da globalização viu-se como já referimos, reforçado com os progressos alcançados no âmbito das tecnologias de transporte (num primeiro momento) e de telecomunicações, (num segundo momento), servindo estas de autênticas alavancas na concretização do projecto *aldeia global* (Beck, 1997; Bauman,1999).

Efectivamente, nas sete dimensões de globalização, categorizadas por Jiménez Gámez (2004: 13), nota-se em todas elas uma estreita conexão com as inovações e o aceleração no desenvolvimento das tecnologias de que se, por um lado, facilitaram e aceleraram a possibilidade de alcançar física e/ou virtualmente realidades distantes em tempo recorde, por outro, contribuíram para uma “globalização” de imagens e padrões de consumo (através das televisões, rádios e internet), bem como dos mercados financeiros.

Nesta mesma linha, El Hajji (2006: 9) realça que o processo de globalização assenta “(...) na rearticulação das relações sociais e de produção em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC). Estas, segundo o autor, produzem “(...) um deslocamento das instâncias de mediação política, económica e social da dimensão espacial para a temporal”, instituindo “o princípio de instantaneidade e de imediatez como base de regulação de nossa experiência significativa”. Torna-se, assim, virtualmente possível a utopia do mundo como “um lugar só”, na medida que o característico das TIC é, justamente, produzir instantaneidade, levando-nos a pensar no “encolhimento do planeta” em função da velocidade tecnicamente possível para cobri-lo.

No contexto de um neoliberalismo económico e político, a globalização afirma-se antes de mais, como a livre circulação de mercadorias e capitais, constituindo num mercado dominado por um grupo de empresas de um conjunto de países que conseguiram globalizar-se.

As implicações económicas, sociais, políticas e educativas deste processo já estão bem patentes em vários estudos. Salientaremos, aqui, pela relevância que têm no âmbito de uma pedagogia crítica, alguns desses aspectos.

Jiménez Gámez (2004: 13), referindo-se às mudanças que caracterizam a globalização, descreve-as nos seguintes termos: “Un mundo en el que las grandes empresas imponen su ley, los movimientos de capitales se elevan o descienden economías de grandes países, y en el que las personas están conectadas en una gran red”. O autor alerta para os perigos da globalização económica, afirmando que ao transformar o mundo não globalizado num grande mercado dos seus produtos, corre-se o risco de destruir toda a tentativa de criação de forças nacionais pela concorrência, convertendo assim numa espécie de *totalitarismo*, pois elimina o mercado nacional, elemento chave do estado-nação, diminuindo o papel dos poderes públicos.

Com efeito, segundo os autores como Höffe (1996) e Beck (1997), a tendência da globalização é transformar os consumidores em indivíduos passivos, alertando que para evitar esse risco é necessário um projecto político e cultural capaz de transformar os cidadãos em consumidores críticos e alternativos.

Entretanto, Sousa Santos, numa entrevista que concedeu a Dale e Robertson na obra *Globalización y Educación*, reafirma e evidencia o sentido plural da globalização, pelo facto

de existir uma globalização hegemónica e uma contra-hegemónica, traduzindo-se numa tensão permanente entre o global e o local. Segundo o mesmo, “(...) lo local también puede alcanzar la globalidad, si consigue desglobalizarse del grupo de condiciones que lo han convertido en local y reglobalizarse dentro de un grupo de condiciones alternativas” (Dale e Robertson, 2007: 42).

Neste contexto, o autor refere o surgimento de um movimento novo, nos anos 90, que contraria a posição meramente antiglobalização, pelo simples facto de se estar contra, mas indo para além disto, criticando aquilo que designa de globalização hegemónica que se ocupa das interações transnacionais no sentido vertical, demonstrando que é concebível uma relação transnacional horizontal, configurando uma globalização contra – hegemónica. Esta consiste na resistência à hegemónica, através de associações locais e globais (ONG) que vão a favor das classes sociais, e de regiões que são vítimas de intercâmbios desiguais produzidos à escala global pela globalização neoliberal. Estas organizações, aproveitando-se das possibilidades de interações transnacionais criadas pela globalização hegemónica, incluem redes solidárias em defesa da transnacionalidade sul/sul e sul/norte; articulações entre trabalhadores; redes internacionais de ajuda legal alternativa; organizações transnacionais de direitos humanos; redes mundiais de movimentos feministas; redes de movimentos sindicalistas; de desenvolvimento alternativo; indígenas ou ecológicas; movimentos artísticos e literários, entre outros.

Com efeito, sobre o fenómeno da globalização tem havido perspectivas diversas e por vezes em oposição. Alguns estudiosos apreciam-na positivamente ressaltando seus aspectos positivos como, por exemplo, uma maior oportunidade de comunicação entre os indivíduos, uma maior disponibilidade de informações e estímulos culturais. Outros interpretam-na como algo de apocalíptico, contra o qual é preciso opor. É no contexto deste posicionamento que surgiu em 1999 o movimento *no-global* no âmbito do qual, alguns estudiosos da globalização viram nesse fenómeno um novo imperialismo capitalista ocidental, constituindo assim causa da miséria de uma boa parte da população mundial (Latouche, 1999; Klein, 2000).

Esta perspectiva crítica da globalização associa-a a um processo de hegemonia e imposição económica, buscando igualmente uma dominação cultural, provocando, por um lado, a exclusão social e a destruição da natureza. Neste contexto, emergem também culturas locais de resistência e a recriação/reconstrução de identidades. A propósito disso,

Castells (2003: 30) assinala que “(...) en el último cuarto del siglo hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y del control de la gente sobre sus vidas y entornos”. Com efeito esta relação entre a globalização a questão identitária veio a contrariar uma tendência inicial que perspectivava a primeira como uniformização cultural, alargada a todos os sectores da vida societária, tais são as forças hegemónicas nas quais sustenta. Viu-se, por exemplo, que os estados-nação apossados pelo movimento globalizador, reagem, explodindo a sua diversidade interna.

Sousa Santos (em entrevista a Dale e Robertson, 2007) sintetizou as consequências da globalização para a questão das identidades pessoais e colectivas (nacionais), afirmando a perda de territorialidade das relações sociais à medida que se intensificam o entrelaçamento e a interdependência globais, por um lado e a explosão de uma diversidade no interior dos estados-nação, antes percebidos como uma identidade pretensamente uniforme. Neste contexto, emergem, segundo o autor “(...) nuevas identidades regionales, nacionales y locales abrigadas por la preeminencia de los derechos a las raíces” (Dale e Robertson, 2007: 41). As novas opções identitárias, quebrando as barreiras da tradição, do nacionalismo, da língua e da ideologia se entrecrocaram com as nacionais, locais. A ordem social torna-se, assim, necessariamente multicultural ou acelera este processo já em curso, traduzindo-se numa tensão permanente entre o global e o local.

El Hajji (2006) enfatiza também esta ligação entre globalização e identidade. Especialmente na associação que faz entre o conceito de globalização e a ideia de “ (...) globalidade de uma acção ou de um processo, ou seja, a sua realização ou a sua vivência simultânea em múltiplos pontos do espaço”. Segundo El Hajji (2006: 9-10), isto dá lugar ao “(...) surgimento efectivo e concreto das culturas e identidades transnacionais, fundadas numa origem comum (...), mas dialecticamente (in) dependentes, em contradição, negação ou negociação dos quadros organizacionais estatais e territoriais tradicionais”.

Em relação à questão colocada por alguns teóricos da globalização de que devido à sua tendência generalizada de des/reterritorialização e de reenraizamentos locais, particulares e transnacionais, seria oposta à manutenção e consolidação do Estado-Nação, é possível identificar uma terceira via, baseada sobre a complementaridade entre o direito do estado constitucional, que protege os direitos individuais, e um comunitarismo aberto, no âmbito do qual é prevista a salvaguarda dos direitos de todas as minorias étnicas. Nas

palavras de Habermas (1998: 149), esta perspectiva deve estar entre limites bem precisos: “Nas sociedades multiculturais a coexistência de formas de vida com direitos iguais significa garantir a cada cidadão a oportunidade de crescer dentro do mundo de uma herança cultural, e garantir aos seus filhos crescerem nele sem sofrerem discriminação”. Mais aberta às solicitações do comunitarismo é a posição de Kimlycka (1989), que propõe *uma cidadania plural e multicultural* capaz de conjugar direitos individuais de liberdade e específicos direitos colectivos, os “direitos diferenciados para grupo”. Numa palavra, uma cidadania diversificada e com recursos também diversificados de aceder a ela e de reconstruí-la.

Por seu turno, Jiménez Gamez (2004: 18) alerta para o impacto da liberalização económica na esfera social, afirmando que, especialmente aí, ela revela o seu carácter profundamente assimétrico. Em primeiro lugar, afirma o autor, se é verdade que a globalização económica e financeira permitiu intensificar a troca de produtos e serviços, este fluxo apresenta um saldo favorável ao norte. Os países ricos obtêm mais do que investem nas nações pobres a nível de intercâmbio mercantil, muitas vezes com franquias nos transportes. Em segundo lugar, a crescente liberalização dos fluxos de mercadorias acompanhadas, sem dúvida por deslocações e fixação de empresas e grupos culturalmente diferentes à escala mundial, não correspondeu à uma igual liberalização da mobilidade humana, especialmente daquelas franjas da população do sul, mais afectadas pelos impactos negativos da globalização:

O que não circula livremente é o factor trabalho e o factor humano. Circula sem embargo, nos movimentos migratórios controlados e ilegais, apesar das barreiras naturais e da distância das fronteiras que estabelecem os governos dos países ricos. A emigração livre é um dos aspectos importantes que falta ao mundo para ser uma aldeia global (Sebastian, 2002: 113).

Importa, assim, considerar o grande potencial de exclusão social que o fenómeno globalização hegemónica acarreta, quer no seio das sociedades globalizadas quer no das consideradas não interessantes para a globalização. É que, ao acelerar a concentração da economia à volta de certos *lobbies* e grupos, que conseguiram pegar o barco da globalização, as condições socioeconómicas e a qualidade de vida de muitas pessoas vão-se degradando, sob forma de desemprego, pobreza, redução do poder de compra, degradação ambiental, etc. Isto é, ao mesmo tempo que representa oportunidades para uns, reverte-se em ameaças ou verdadeiro fracasso para outros.

É preciso, especialmente, uma maior consciência por parte dos agentes públicos (estado) e da sociedade civil e, mormente, das instituições educativas do lado opressivo e colonizador da globalização e uma postura mais crítica em relação a ele. Geralmente, parte-se de uma consideração que a globalização representa, antes de mais, uma crescente liberalização dos fluxos. Neste âmbito, efectivamente, podemos referir-nos a uma intensificação de fluxos migratórios em múltiplas direcções, por vários motivos (deslocações e fixação de empresas e grupos culturalmente diferentes à escala mundial, turismo, negócios, etc.) Isto constitui, no âmbito social, o impacto mais garrido da globalização, contribuindo para uma maior visibilidade dos contextos sociais enquanto contextos multiculturais, com uma coexistência de múltiplas diversidades (quais sejam as étnicas como as geradas pelas desigualdades socioeconómicas, de género, de religião).

Todavia, importa considerar as desigualdades e tensões que, no seu bojo, ocorrem com implicações negativas especialmente para os menos favorecidos. E, uma vez que o fenómeno da globalização vem conquistando o atributo de irreversibilidade na esfera social, é necessário compreender que a emigração que no seu bojo aparece, representa para os desfavorecidos do sistema, uma reacção e uma solução e um horizonte, (ainda que ilusório). Esta é uma possível leitura da relação entre os fenómenos globalização, movimentos migratórios e multiculturalidade que não nos deixa acomodados, desafiando-nos como docentes e investigadores a uma pedagogia crítica.

3. Identidade e multiculturalidade: redimensionamento e reivindicações identitárias no contexto da globalização

Sendo que o conceito de multiculturalidade alude à diversidade cultural e ao pluralismo e, portanto, às diferenças que coexistem num contexto societário, a questão identitária enquanto factor cultural identificador e diferenciador está intimamente interligada a ele.

Assim, torna-se pertinente no contexto da crescente multiculturalidade social, uma reflexão sobre os processos identitários. Isto poderá levar-nos a descobrir conexões entre as nossas concepções de identidade e diferença e os poderes que norteiam as interacções sociais na diversidade. Neste sentido, a análise dos processos identitários pode contribuir para projectar uma sociedade mais justa e intercultural.

Nas sociedades multiculturais actuais, a identidade pessoal ou cultural designa uma realidade complexa que, se bem que permite a distinção entre membros, grupos ou culturas, favorece, igualmente, a sua pertença a comunidades socialmente construídas ou emergentes.

Os movimentos identitários, enquanto movimentos reivindicativos intrasociais, germinam a partir da consciencialização de que as culturas não são realidades transcendentais e homogêneas, mas sim construções históricas que integram na sua dinâmica movimentos hegemónicos e contra-hegemónicos.

As reivindicações de reconhecimento, respeito e valorização/reparação, por parte de grupos minoritários subalternizados ou com uma identidade construída na base de uma discriminação opressiva, têm como pano de fundo movimentos sociopolíticos e filosóficos pró-democratização social. Associam-se, assim, a uma nova etapa do desenvolvimento das sociedades humanas, a um patamar superior de humanização traduzido na criação de condições para uma maior liberdade de expressão e manifestação da diversidade (revoluções liberais que reclamaram uma sociedade de direitos igualitários, logo mais justa livre e inclusiva para com todos os seus membros).

Efectivamente, ao procurar explicar como o discurso e a exigência de reconhecimento igualitário passaram a fazer parte das nossas vidas, Taylor *et al* (1998: 47-48) atribuiu as suas causas a dois fenómenos entre si, interligados:

- i. O desaparecimento das hierarquias sociais baseadas na honra, com a queda do antigo regime e a respectiva substituição da noção de honra subjacentes a tais estruturas sociais pela ideia de dignidade humana, “que hoje possui um sentido universalista e igualitário (...) Dignidade dos seres humanos ou então dignidade do cidadão”, no âmbito da sociedade democrática;
- ii. A percepção de uma inter-relação entre os processos sociais de reconhecimento e os de configuração de identidades pessoais e colectivas. O que levou a compreensão do processo identitário como um processo relacional e dialógico, onde a maneira como uma pessoa se define é construída socialmente, através da sua interacção com os *outros-importantes* e, logo, parte da maneira como os outros também a define.

Esta percepção conduziu, por um lado, à compreensão de que a existência ou inexistência de reconhecimento ou ainda um reconhecimento incorrecto por parte destes “outros importantes” (Mead, 1934), afecta, grandemente, o processo de formação e afirmação da identidade, com consequências directas a nível do auto-conceito, da auto estima, auto-apreciação e, também, na relação com os outros e no aproveitamento das oportunidades. Por outro lado, favoreceu a emergência de uma nova concepção de identidade individual, não presa a pertença social, a um determinado grupo ou papel social mas sim como “aquela que é especificamente minha e que descubro dentro de mim” (Taylor et al, 1998: 45).

A nível dos grupos minoritários subalternizados ou com uma identidade construída na base de uma discriminação opressiva, esta compreensão irá desembocar no despertar das consciências identitárias e a consequente afirmação/reconstrução de identidades políticas e sociais onde antes reinava o mito da homogeneização ou a realidade da colonização que escondia uma latente ou aberta dominação de uns grupos sobre outros com base na força, no poder, no dogmatismo ou em estereótipos socialmente construídos.

Na actualidade, a ideia de identidade aparece, cada vez mais, no plural – identidades múltiplas (Abdallah-Pretceille, 2001), querendo com isto evidenciar as múltiplas referências que cada pessoa integra na configuração da sua identidade pessoal e colectiva. Num mundo globalizado e de crescente democratização, o conceito de pluripertença pretende designar exactamente isso: as múltiplas referências identitárias assumidas, individual ou, colectivamente – identidade religiosa, cultural, linguística, política, de género etc. Tudo isso veio revolucionar a compreensão do próprio conceito de identidade, levando-nos a perceber-lo como um processo dinâmico, evolutivo, e, sobretudo, relacional. Acresce ainda o acto de reconhecer o papel importantíssimo da educação no processo de reconstrução e reelaboração das identidades.

Focalizando a temática da construção da identidade na época da mundialização e dos nacionalismos, Marín García (2002) questiona os motivos do ressurgir da problemática identitária, num mundo cada vez mais intercomunicador e global. Os argumentos e reflexões produzidos pelo autor, bem como as perspectivas referenciadas, permitem reforçar a ideia de que os conflitos identitários pessoais e colectivos, no contexto das sociedades actuais, ligam-se, directa ou indirectamente às vertentes uniformizadoras e

hegemónicas do fenómeno globalização, num contexto de crescente democratização social.

No quadro de tentativas de imposição de um modelo económico e cultural hegemónico, as identidades locais são confrontadas com o desafio da sobrevivência e do desenvolvimento. Assim, a emergência de identidades de resistências não é só uma questão de incompatibilidade entre dimensões identitárias, numa sociedade cada vez mais plural mas põe, essencialmente em evidência a “distância entre os ideais de igualdade e as desigualdades reais” (Lamos de Espinosa, 1995, citado por Marín García, 2002: 31). Por outro lado, sustentada em movimentos sociais reivindicativos e de *self advocacy*, identidades subjugadas historicamente colocam reivindicações de reconhecimento, de direitos e de reparação (movimentos feministas, independentistas entre outros), configurando aquilo que Santos (2001), apelidou de *movimentos contra hegemónicos*.

Assim, no âmbito da actual sociedade de informação em que vivemos, Castells (2003) diferencia três tipos e referentes na construção de identidades:

Identidad legitimadora: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales (...);

Identidad de resistencia: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas, por la lógica de dominación (...) de la sociedad;

Identidad de proyecto: que se dá “cuando los actores sociales basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y al hacerlo, buscan transformación de toda la estructura social (Castells, 2003: 36).

Esta tipologia corresponde igualmente a um processo histórico de formação das identidades. Castells (2003: 39), tendo em conta as características da sociedade em rede em que vivemos, da relativa crise das identidades legitimadoras, e de uma “disyunción sistémica de lo local y lo global para la mayoría de los individuos y grupos sociales”, coloca a hipótese de as identidades de resistência serem as formas actuais de construção de identidade.

Pensamos que a capacidade de compreensão e gestão destes processos de revigoração e reformulação identitárias estão na base do surgimento e evolução de

identidades de rupturas ou identidades de projecto a partir das identidades de resistência. E deduzimos, daí o desafio, nomeadamente à educação: a promoção e desenvolvimento de identidades de projecto, o que impõe, por sua vez, uma compreensão de que as identidades não se constroem unicamente por oposição, mas fundamentalmente no diálogo com o outro, seja indivíduo ou colectividade. Com efeito, a identidade pessoal é basicamente produto das culturas que nos socializam (Ruíz de Lobera, 2004). E, se não há identidade sem o outro, há que valorizar ambos os sujeitos da relação no âmbito do qual os processos identitários se estruturam: o outro, sempre presente, precisa ser considerado como sujeito de diálogo e participante activo na construção do *eu* e do *nós*, pois o *outro* é sujeito imprescindível da relação, através do qual se redefine o *eu*, o *tu* e o *nós*, merecendo, consequentemente, respeito e valorização (Taylor, 1998; Tap, 1996; Ruíz de Lobera, 2004).

Quanto à identidade cultural, apesar dela se fundamentar no sentido de pertença a uma comunidade, torna-se crucial que este sentido de pertença não exclua outras possibilidades de identificação, entendendo a cultura como um espaço aberto e evolutivo. Especialmente, no contexto da sociedade em rede em que vivemos, torna-se necessária uma concepção identitária aberta e flexível, enquanto via para a construção de forma consciente de uma cidadania intercultural. Uma cidadania a ser reconstruída através da educação e que seja capaz de congrega os direitos civis, com os direitos sociais e culturais, traduzindo na auto-realização dos sujeitos e no seu comprometimento a justiça e igualdade sociais.

Em síntese, podemos afirmar que a (des)colonização, a globalização, as ondas migratórias, os movimentos de resistência e de reivindicação/reinvenção identitárias jogam um papel fundamental nos processos de (re)configuração das sociedades. Estes factores têm contribuído não só para a multiplicação da diversidade sociocultural (incrementar a multiculturalidade), mas também para a inauguração de um novo campo de exigência por parte desta diversidade: a de um reconhecimento igualitário, explicado por Taylor (1998), como sendo a base do pensamento multiculturalista.

Este pensamento lançou demandas à sociedade, ao estado, ao mercado e a outros actores sociais, que se ligam, fundamentalmente, à problemática do direito à diferença e à necessidade de afirmação ou reparação/compensação das identidades historicamente oprimidas ou excluídas ou com uma identidade configurada em bases discriminatórias e

preconceituosas, enquanto condição essencial para um respeito igualitário e para uma maior equidade social.

Nesta linha de ideias, compreendemos que o pensamento multiculturalista traduz-se num movimento de retorno ao passado, no sentido activo da sua desconstrução e reconstrução, projectando um futuro mais justo e inclusivo para com todas as forças e sensibilidades sociais. Por outro lado, exige o respeito entre os grupos humanos, incluindo para com aqueles que aportam e defendem uma identidade própria, diferente da matriz dominante. Nisso, mobiliza os próprios recursos ideológicos e políticos da cultura ocidental, do liberalismo e da democracia para defender a diferença e o pluralismo cultural.

4. A multiculturalidade: desafio à interculturalidade, enquanto modelo de convivência na diversidade.

A multiculturalidade social reclama pela inter-relação e intercomunicação entre os humanos, diferentes entre si mas não necessariamente opostos. Os elementos constitutivos da sociedade e a diversidade de experiências pessoais e colectivas constituem, neste contexto, desafios e oportunidades que nos impelem à busca de uma convivência positiva e sinérgica, com a consequente valorização da diversidade e não uma pulverização de vontades e identidades em confronto.

Uma das consequências da globalização é a imparável emigração muitas vezes derivadas das péssimas condições de vida em que as pessoas vivem o que também pode ser fruto de antigas e prolongadas injustiças no âmbito de relações interculturais e económicas profundamente desiguais.

Na decorrência deste fenómeno surgem diversas reacções, quer por parte dos meios de comunicação, quer de investigadores e da sociedade civil onde se esgrimem argumentos a favor e contra a imigração. No contexto das sociedades desenvolvidas e com uma longa tradição de acolhimento de imigrantes, são já conhecidos e constituem quase um lugar-comum, os argumentos prós e contra este fenómeno. Por um lado, fazem ver a justiça que é atender a essas pessoas, justificando a sua importância no contexto sócio-laboral: os imigrantes fazem aumentar a natalidade, realizam trabalhos que os nacionais não querem,

asseguram, com os seus impostos, as pensões sociais. Por outro, existe um discurso menos favorável onde se atribui aos imigrantes um leque de valências negativas: trazem costumes e modos de vida que entram em choque com os nossos, fazem baixar os salários, cometem delitos, provocam violência. Como sabemos, há muito cinismo nesses discursos.

Reflectindo, a partir do âmbito educativo, afirmamos a necessidade de uma abordagem da problemática imigratória no contexto de uma pedagogia crítica e intercultural, apropriada à formação de pessoas capazes de detectar e rejeitar atitudes demagógicas e de reflectir sobre as condições legais, sociais e atitudinais que favorecem uma valorização das experiências humanas, em contextos de diversidade cultural.

Assinalamos, também, a importância da pesquisa intercultural em condições de descentração, enquanto estratégia capaz potenciar uma compreensão e um diálogo intercultural mais respeitoso e enriquecedor. A pesquisa intercultural pode ser considerada um ferramenta, através da qual se pode encontrar equivalentes em cada cultura (Panikkar, 2002) dando conta, neste processo, das relações históricas e ontológicas que estão na base das próprias formações culturais. Por outro lado, permite ultrapassar perspectivas reducionista na percepção das culturas nomeadamente as que assentam na ideia de um multiculturalismo incommensurável ou mesmo de um relativismo cultural absoluto.

Neste contexto, Marin (s/d: 2) refere ao interesse da reflexão intercultural “como um dos elementos essenciais para imaginar uma sociedade viável, capaz de assumir os desafios éticos, ecológicos e políticos, bem como o cumprimento dos direitos fundamentais (...) que garantam a dignidade humana vital. E como “(...) um instrumento para nos opormos a toda a imposição etnocêntrica que é uma fonte de racismo, de nacionalismo e de fundamentalismo religioso”.

A pesquisa, com vista a uma compreensão intercultural, permite-nos entender a “(...) incompletude dos quadros culturais, da sua epistemologia e dos seus saberes, da sua ética e da sua moral, dos seus dispositivos e dos padrões das relações sociais estabelecidas.” (Stoer e Magalhães, 2001: 46). Isso possibilita o apreender/estabelecer pontes entre as culturas, alargando e enriquecendo as experiências pessoais e colectivas. É neste sentido que percebemos e assumimos, com Carneiro (2001: 80), a relevância de uma interculturalidade entendida como valor, partindo do “ (...) reconhecimento da nossa

infinita `pobreza` perante o mistério da variedade do outro (...)", que só se combate e se contraria no encontro e diálogo pleno com os outros.

Com efeito, a intensificação da vizinhança global desencadeada pela crescente globalização, pelos fenómenos migratórios e pela criação de grandes regiões económicas, veio a por a descoberto, "uma impreparação da humanidade" para lidar com a complexidade que esta nova realidade sociocultural emergente traz consigo (Carneiro, 2001: 70). Uma realidade social com facetas desestruturadoras e desafiantes, entre os quais o autor destaca:

A crise das instituições de socialização tradicionais designadamente a família; a explosão das liberdades pessoais e o neoliberalismo triunfante; pela "mobilidade" acrescida das culturas e o incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do estado, pela falência dos mecanismos multilaterais de regulação (da primeira geração); pelos fundamentalismos de origem étnica ou religiosa; a miséria, exclusão marginalidade e desemprego e o afundamento do continente africano (Carneiro, 2001: 70).

Acrescentaríamos ainda que é preciso considerar que se a nova realidade social acelera a velocidade do sincretismo próprio das culturas, ela vem gerando fenómenos de xenofobia com base na percepção das culturas como realidades monolíticas, única e impenetrável (Farmhouse, 2008). Importa, a este propósito, considerar que ao processo socioeconómico e cultural intitulado de globalização associa-se uma situação contraditória a que já referimos: por um lado um mundo sem fronteiras, consequência das facilidades de comunicação, que estimulando um turismo, um comércio e uma economia global nos induz a pensar numa progressiva homogeneidade cultural embora, conforme nos diz Pérez Juste (2005), não podemos prever ao seu conteúdo, sentido e a sua direcção. Neste contexto, emergem tendências identitárias de resistência pretendendo se agarrarem a elementos culturais específicos. Assim, ao lado de um eclectismo cultural cosmopolita nem sempre conscientemente assumido, temos, no outro extremo o risco da formação de identidades de resistência e de rupturas como reacções aos processos de homogeneização e de exclusão socioculturais.

Torna-se necessária, neste âmbito, uma nova compreensão da identidade e dos processos identitários. Apoiada nas ideias de Abdallah-Pretceile (1999), defendemos que em primeiro lugar há que entender que o conceito de identidade não pode mais ser apreendido de forma estática como se de algo genético se tratasse (ordem, sistema,

características recebidas, por um indivíduo) mas sim como “un reseau relationnel et des situations” (Abdallah-Pretceile, 1999: 15). Neste sentido, apreender, compreender e intervir sobre os processos identitários implica analisar a identidade a partir de “(...) stratégies mises en oeuvre en fonction des circonstances, des interactions”, considerando de uma importância crucial, a acção do sujeito e os contextos que suportam e influenciam esta mesma acção. Estes, no quadro de uma intervenção pedagógica, devem ser avaliados e questionados quanto à sua capacidade para se afirmarem como uma referência positiva na construção, de forma consciente e aberta, de uma identidade desenvolvida. Dentro desta perspectiva, o conceito de identidade ganha um significado dinâmico de produção, comunicação, acção e transformação.

É que, como afirma a autora supracitada, “(...) les traits culturels (...) sont ouverts sur le plan sémiotique et peuvent être manipulés” (enfoque fenomenológico). E, se o indivíduo é produto da sua pertença a distintos grupos, ele também é “l’auteur, le producteur, l’acteur” da sua identidade múltipla e diversificada e em constante transformação. (Abdallah-Pretceile, 1999: 15-16).

Em segundo lugar, e de forma interligada, é preciso considerar que existem objectivos e intenções ocultas que mobilizam vontades e identidades, o que nos leva a reflectir sobre as manipulações identitárias e o papel da educação nos processos identitários.

No mundo sem fronteiras temporais e espaciais em que vivemos, o mundo da instantaneidade e da globalidade criado pelas tecnologias de informação e comunicação, a multiplicação dos contactos reais ou virtuais, banalizou os processos de aculturação. Entretanto, neste contexto, Abdallah-Pretceile (2001) fala-nos também de processos de contraculturação de aculturação antagonista e disfunções culturais.

De acordo com Pereira (1988), o termo contraculturação refere, em primeira mão, a um estilo de mobilização e contestação juvenil que surgiu a partir dos anos 60 do século XX, visando a transformação da consciência, dos valores e comportamentos consumistas da sociedade industrial. O movimento hippie, a música rock, movimentos estudantis nas universidades, viagens de mochila, drogas constituem manifestações desse estilo. Um espírito de crítica, de certa forma caótica, parece ser a ideia chave do termo contraculturação. Um querer romper com os *tatus quo* evidenciando oposição a uma

determinada situação. Entendida assim a contracultura, parece ser algo recorrente na história dos grupos humanos traduzindo-se em manifestações de crítica e de resistência e possibilitando a transformação social. Assente num espírito libertário, e em sinais exteriores que simbolizam o seu carácter contestatário do *status quo*, a especificidade dos movimentos contraculturais está, entretanto, na assunção da não-violência como postura. Assim, o hippie representa por excelência, este movimento. Todavia, existem, como afirma Pereira (1988), diferentes esferas de manifestação de uma atitude contracultura: na esfera filosófica, (existencialismo de Sartre) na esfera intelectual artística musical (beat generation) entre outros.

Por seu turno, o conceito de disfunção cultural foi usado por Devereux (1985), para designar um tipo de resistência identitária em contexto de relações inter-étnicas entre grupos dominados e dominantes. Nesta situação, o grupo minoritário resiste, marginaliza-se e é marginalizado pelo grupo dominante. Estamos a pensar que o âmbito de relações escravocratas é um contexto favorável ao desenvolvimento de disfunções culturais nomeadamente a *aculturação dissimulada*. Esta ocorre geralmente quando a opressão é incontornável, caracterizando-se pela ostentação de um “conformismo nas formas exteriores de comportamento com a cultura dominante, conjuntamente com a rejeição total dos quadros de pensamento e valores da cultura dominante” (Lages e Matos, s/d: 18). Pelas características do modelo de relação inter-étnica experimentado pela sociedade cabo-verdiana no âmbito da situação colonial e escravocrata que vivenciou durante quase 500 anos da sua história, pensamos que não seria de todo descabido referir a esse tipo de reacção cultural como uma das manifestações decorrente dessa experiência histórica.

Em síntese, podemos afirmar que vários factores, entre os quais os movimentos expansionistas/migratórios, a globalização económica e cultural e as novas tecnologias da informação e comunicação, vêm não só reforçando a presença, intensificação e reconhecimento de uma diversidade cultural intra e intersocietal, como também contribuindo para sua padronização pretensamente uniformizante.

Descortinamos ainda a contribuição de uma segunda ordem de factores na intensificação da multiculturalidade social: o despertar da diversidade subjacente à realidade social construída, relacionada com movimentos reivindicativos/libertários e de *self advocacy* que, activando as consciências identitárias vem promovendo a emergência de uma diversidade reivindicativa, ciente das suas especificidades e exigente de

reconhecimento, reparação e tratamento igualitário, mormente daquelas identidades subjugadas, oprimidas e/ou discriminadas, num passado mais ou menos recente. É o caso, por exemplo, dos movimentos feministas, do movimento negro nos Estados Unidos e no Brasil e do movimento da descolonização que de uma forma geral ocorreu um pouco por todo o mundo (Habermas, 1998; Besalú, Campani, Palaudarias, 1998; Campani 2002). No contexto das sociedades contemporâneas, onde uma diversidade intrasocietal de diferentes origens coloca reivindicações de várias ordens, a convivência na diversidade ganha contornos problemáticos e a interculturalidade emerge como um desafio, uma exigência e uma urgência. Uma interculturalidade estruturada num diálogo mais justo e em condição de paridade. Assim propomos como resposta a projecção de uma interculturalidade nos termos de uma meta educativa.

O enunciado no parágrafo anterior implica, em primeiro lugar, uma tomada de consciência de que os processos identitários se constroem em situações relacionais e não de forma isolada ou transcendental e que existem poderes ocultos, ou não, que intervêm e interferem na sua formação, tornando, assim, necessário reflectir sobre os quadros de referência propostos nos processos de socialização dos indivíduos. As escolas constituem espaços por excelência para se promover um debate sobre as referências disponibilizadas, através de outros agentes e meios de socialização como sejam a família, os meios de comunicação social, os agentes do sistema económico global hegemónico e outras forças com influência na formação dos jovens. A escola pode propor referências positivas, proporcionando, assim, a todos, condições que favorecem uma reconstrução identitária baseada numa maior abertura ao diálogo e à compreensão intercultural. Destacamos assim, a necessidade de os processos educativos assumirem os seguintes *desafios*:

- (i) Aprofundar da compreensão dos processos identitários, como dimensão importante para fomentar o reconhecimento do papel de cada um e de todos nos processos de desenvolvimento pessoal e colectivo e na promoção de um diálogo intercultural profícuo;
- (ii) Valorizar a diversidade como motor da construção de uma sociedade mais rica e multifacetada através da inclusão;
- (iii) Fomentar o conhecimento e a pesquisa intercultural em condições de descentração;

- (iv) Promover a aprendizagem de valores relacionais num mundo cada vez mais plural e intercomunicado.

Finalmente, situamos nesta análise o desafio da promoção por parte das escolas de uma pedagogia intercultural que, conforme afirmam Santos Rego e Lorenzo (2012: 13) não é, na nossa época, “(...) un lujo sino todo lo contrario, una perentoria necesidad para intentar mejorar, con efectividade y sentido de la justicia, el sistema educativo, velando por los intereses de todos, privilegiando la atención a quienes corren más riesgos de exclusión (...)”. Estes são os que têm mais dificuldades em adaptar ao sistema, de obter as competências necessárias para compreender a si próprios e aos outros, que são alvos de discriminação, que não vê as suas especificidades culturais representadas e valorizadas no contexto escolar; que poderão precocemente abandonar o sistema sem que tenha a devida capacitação para se autorealizarem pessoal e profissionalmente.

A escola, enquanto instituição formal de ensino e aprendizagem é, assim, desafiada a inovar, no sentido de se converter num agente de mudança e de transformação social e comunitário. A nossa proposta para uma escola inovadora vai na linha da sua concepção como uma *comunidade aprendente* (Senge, 1990), como uma *escola de todos e para todos* (Ainscow, 1995), um espaço atraente para os alunos e capaz de ajudar-lhe e edificar os pilares da sabedoria: o saber conhecer o saber fazer o saber estar e o saber ser (Delors, 1998). A escola deve estribar a sua acção educativa no reconhecimento e valorização da diversidade existente na sua comunidade escolar e no contexto social/ambiental, considerando-a: uma base para o reforço do diálogo intercultural e, conseqüentemente, do conhecimento recíproco; uma oportunidade para a promoção dos direitos humanos, da cidadania, da inclusão e da democracia. Esta é a via que nós sugerimos para aproximarmos desta escola proactiva, intercultural e inclusiva.

A assunção criativa dessas novas funções por parte das instituições educativas passa, em primeiro lugar, pelo seu interesse pelas problemáticas vivenciadas no seu contexto social, procurando compreender as suas fortes contradições. Partindo desta compreensão, em vez de se aterem à ideia conformista de que a educação é igual para todos e, conseqüentemente, de que cada um chega até onde as suas capacidades lhe permitem, as instituições formativas, nomeadamente as escolas e as famílias, devem assumir uma atitude activa e a promoção de uma acção interventiva junto aos contextos, aos sujeitos e aos *curricula*, no sentido de diagnosticar e procurar eliminar práticas e situações que

contribuem para a reprodução de desigualdades, a partir da educação. Por exemplo, a análise dos *curricula*, geralmente monoculturais, no sentido de averiguar possíveis atitudes e crenças discriminatórias, constitui, na decorrência, uma das áreas de actuação cidadã a nível da educação escolar.

Em segundo lugar, é necessário que os agentes formativos reflectam sobre as suas percepções e práticas em relação à diversidade, assim como sobre as implicações das mesmas sobre as formas de organização dos espaços e tempos educativos e sobre a cultura escolar, no sentido de identificar e procurar suprimir todas as barreiras em relação à aprendizagem e à inclusão de todos, criando ambientes educativos mais interactivos e inclusivos.

As percepções e práticas docentes em relação à diversidade, mormente a cultural, são moldadas no contexto social mais amplo. Portanto, torna-se necessário uma reflexão sobre os modelos de percepção e interacção com o outro considerado o diverso, para se poder projectar uma sociedade mais inclusiva e intercultural, compreendendo o papel da educação mormente da escolar, neste projecto. É disso que ocuparemos no próximo capítulo.

Capítulo 3: A interculturalidade: uma realidade social e um paradigma educativo em construção

Las culturas non son entes abstractos con patas, que se mueven y se encuentran entre si al mover-se; quien se encuentran (y desencuentran) son las personas (Ruíz de Lobera, 2004: 45).

Compreender/aprofundar a interculturalidade implica, antes de mais, integrá-la no âmbito de uma necessária reflexão sobre a forma como temos vindo a relacionar-nos com aqueles que consideramos serem diversos/diferentes, o que, por sua vez, nos obriga a reconhecer o papel dos condicionantes desta relação.

A forma como nos relacionamos com os outros depende das percepções que construímos sobre nós mesmos e sobre os outros – o diverso/alheio. Portanto, em se tratando do outro como encarnando uma cultura diferente, a nossa relação/convivência será determinada, em boa medida, pela maneira como entendemos a cultura (nossa e a do outro).

Pegando, no fio da história, formas de perceber a cultura própria e a alheia, propomos neste capítulo analisar os desafios que se impõem a uma comunicação intercultural profícua e respeitosa entre as culturas, assim como o papel da educação na definição de caminhos para uma interacção construtiva na diversidade cultural.

1. O desafio da interacção na diversidade cultural

As identidades e as diferenças culturais constituem construções sociais edificadas em contextos relacionais, reforçadas e transmitidas através de mecanismos de socialização e inculturação. Estes permitem a assunção, no contexto de uma comunidade ou grupo, dos quadros culturais através dos quais “ (...) os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos como pertencentes a esse grupo e a essa sociedade” (Magalhães e Stoer, 2001: 42). Esses

“(...) valores e padrões de comportamento e atitudes que delimitam o nosso” são, entretanto, muitas vezes generalizados como “o normal”, universalizados e naturalizados, norteando inclusive os nossos paradigmas de produção do conhecimento acerca de nós e dos outros, sendo, portanto, o conhecimento produzido e transmitido também, culturalmente enquadrado (Magalhães e Stoer, 2001: 42).

Ruíz de Lobera (2004) questiona o porquê e desde quando nos preocupa a cultura ou a existência de culturas diferentes, remetendo-nos para o terreno da história, mais concretamente ao século XVIII, em conexão com o XVI, quando se deu a expansão ultramarina europeia. A preocupação para com a temática cultural está ligada portanto à percepção que os europeus tiveram dos grupos humanos e das civilizações encontrados. Num primeiro momento, o termo cultura pretendeu exactamente conceptualizar esta diferença. Entretanto, o problema residiu, no facto de os “conquistadores” terem pretendido compreender a cultura considerada diversa, a partir de referências e analogias com categorias do seu próprio mundo ou seja “eliminando asi la diferencia” (Villoro, 1998: 156).

É no contexto de uma concepção da cultura própria absolutizada e universalizada ou seja considerada padrão e disponibilizada como “normativo” servindo de base a juízos éticos, estéticos políticos e epistemológicos descontextualizados (Magalhães e Stoer, 2001: 42), que emergem perspectivas etnocêntricas na relação entre povos e culturas. Assim, quem estiver em condições de afirmar a absolutização e universalização dos seus valores culturais próprios e de não dar ao trabalho de descentrar-se no aproximar-se cognitivo ou relacional ao outro, pressupondo que a sua cultura constitui *a cultura*, afirma-se como o *eu* da relação enquanto apelida o seu interlocutor de diverso. Dado ao impacto da percepção que temos de nós mesmos e do outro, nas formas como nos relacionamos, a uma sobrevalorização e modelização da cultura própria correspondeu uma relação intercultural recheada de discriminação, de processos aculturalistas de cima para baixo, de inferiorização, quando não mesmo de tentativas de destruição do culturalmente diverso, considerando-o de selvagem ou bárbaro.

A partir do século XVIII, sob a égide do iluminismo e com o enriquecimento das potências colonizadoras, emerge um novo conceito de cultura no ocidente - a cultura ilustrada - que auto-afirmou-se como o apogeu da evolução cultural. Apoiada na chamada *Teoria do Progresso*, a cultura ilustrada erigiu-se doravante em a *cultura* (com as suas

crenças, valores, saberes, considerados como universais, objectivos ou naturais), enquanto as culturas encontradas foram consideradas de primitivas e os seus membros apelidados de bárbaros e irracionais. Neste contexto, colonizar passou a ser considerado sinónimo de civilizar significando desconfiguração de práticas culturais das populações colonizadas e inculcação dos valores culturais e religiosos dos colonos.

Considerando esta perspectiva histórica das culturas e das relações interculturais, Ruíz Román (2003), na sua *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*, distingue quatro perspectivas na percepção das culturas, relacionando-as com modelos de relações interculturais: (i) o etnocentrismo universalista; (ii) o racionalismo absolutista; (iii) o relativismo cultural multiculturalista e (iv) o cosmopolitismo. Estas perspectivas, se bem que coincidam com momentos e factos históricos bem definidos, não constituem contudo uma relíquia do passado, encontrando, todos, espaço e acolhimento no âmbito das sociedades actuais e traduzindo duas grandes tendências: uma orientação tradicionalista nas relações e na comunicação intercultural que evoca uma perspectiva reducionista, estática, universal ou incomensurável da cultura própria e uma orientação mais aberta na percepção das culturas, reconhecendo a interacção entre elas e o sincretismo daí resultante.

Uma percepção etnocêntrica das culturas, parte de interpretação destas como realidades estáticas, desconsiderando a contingência dos significados culturais. Neste sentido, tende-se a absolutizar e naturalizar a cultura própria como se de uma realidade transcendental se tratasse, enquanto se desenvolve uma percepção estereotipada da diversidade cultural (Ruíz Román, 2003).

De uma forma geral, as expansões protagonizadas ao longo da história da humanidade têm encarnado mais ou menos este mito. Basta lembrar-nos da romanização, significando a expansão da cultura romana no mundo conquistado, com todo o seu aparato de transmissão/aculturação e a etiquetagem de bárbaros aos povos colonizados.

Esta perspectiva esteve, igualmente, bem patente, como já referimos, no contexto da expansão europeia que conduziu à percepção das demais culturas não europeias como inferiores e, logo, à sua manipulação, rejeição e destruição. Com efeito, ao não considerar o distanciamento e a descentração na apreciação das culturas encontradas e consideradas diversas, valorando a diferença de forma negativa “(...) los europeos trataron de adecuar lo que ven a sus propios parámetros culturales” (Ruíz de Lobera, 2004: 26). Nisso, os

preconceitos, enquanto generalizações apressadas e deslocadas acerca dos considerados diferentes, começaram a formar-se na mentalidade de uns e outros. Ocorreu, igualmente, neste processo, que muitas práticas culturais autóctones foram simplesmente negadas e/ou remetidas para o campo do obscurantismo, da barbárie, localizando aí uma fonte da incompreensão/rejeição e inclusive da destruição da diversidade cultural.

Assim, podemos concluir que, mediante esta forma de encarar o culturalmente diverso, não terá havido lugar para um diálogo aberto e respeitoso nas relações interculturais históricas no âmbito da expansão europeia. A aspiração em universalizar os significados culturais próprios levou, pelo contrário, à destruição das culturas encontradas, a silenciar-las ou oprimi-las por não corresponderem ao ideal de cultura reificado.

Importa, finalmente, salientar que a expansão da cultura ocidental absolutizada, para além de proceder, a par e passo, com a etiquetagem de selvagem, marginal ou irracional aos traços culturais de outras culturas, acolheu, no seu bojo, uma das piores formas de neutralização do ser humano – a desumanização de milhões de africanos com a sua conversão em objecto de trocas comerciais: o tráfico de escravos para as mais diversas partes do mundo e durante um período longo, de quase cinco séculos, constitui um dos aspectos mais trágicos de desrespeito e intolerância perante diversidade onde o diverso foi concebido como um *não ser*.

A própria razão ilustrada, filha do iluminismo, utilizou o saber como um reforço da capacidade de domínio, não mexendo com a posição absolutista e universalista tradicional de cultura, instituída na mentalidade ocidental. O que ocorreu (como aliás foi posteriormente denunciada pela escola de Frankfurt) foi a instrumentalização da razão para legitimar a imposição social interna e externa de certos valores e saberes considerados como sendo naturais e ou universalmente bons, não prestando atenção aos modos como se processava esta transmissão/imposição e, justificando, ser um dever missionário, a transmissão desses valores. A este respeito Ruíz Román (2003: 23) assinala que:

“(…) bajo la bandera de la colonización, de la evangelización, (...) el pensamiento moderno europeo ha tratado de instruir paternalmente a ciudadanos de distintas culturas, clases sociales, religiones... bajo unos únicos y naturalizados patrones de bien, verdad y belleza.”

A teoria do progresso, (sustentáculo do racionalismo ilustrado do século XVII) defendeu que o desenvolvimento da humanidade passaria pelo desaparecimento das culturas não ilustradas, tidas como fruto da ignorância e da superstição.

Neste sentido, Estrada (1998: 35-36) é peremptório em afirmar que nas condições em que processaram as relações entre as culturas no âmbito da expansão europeia “en América, y luego en África y Asia, no hubo una inculturación que permitiera un mayor universalismo y cosmopolitismo del Estado”, abortando a possibilidade que o império colonial fosse fazendo cada vez mais “(...) multicultural pluri-religioso e supranacional”. Como afirma Ruíz de Lobera (2004: 28): “Frente a la civilización occidental todo lo demás se definía como el reino de la barbarie”.

Compreende-se assim, que a colonização estribou-se mais na submissão cultural dos povos ou culturas autóctones e colonizados através de várias formas de submissão do que no diálogo intercultural recíproco e respeitoso. A própria instrução foi usada como forma de manipulação das consciências açambarcando toda a capacidade crítica e a liberdade do indivíduo.

No contexto intrasocietal, Ruíz de Lobera (2004) explica que a ilustração trouxe, não obstante, uma maior consciência intracultural da diversidade, pois a razão não poupou uma crítica sobre os próprios costumes e poderes instituídos. As revoluções liberais dos finais do século XVIII e início do século XIX contra o antigo regime evidenciam esse impulso para a transformação das realidades socioculturais intrasociais: “Se empezó a construir la sociedad sobre la base de la idea de unos derechos inalienables, de una representación en las instituciones, de unas garantías frente al poder, de nociones de igualdad” (Ruíz de Lobera 2004: 29). Entretanto, tudo isso desembocou na consolidação dos estado-nação, realidade essa que, objectivando uma uniformidade política, legislativa, judicial, e uma homogeneidade sociocultural, manifestou-se, igualmente, adversária da diversidade no seu seio.

Assim, conforme Ruíz Román (2003: 25-26), foi preciso esperar pela emergência das guerras mundiais no “continente ilustrado”; pela ideologia marxista que gerou ditadura e pobreza, e pelo capitalismo que permitiu a convivência entre a esbanjamento e miséria, para que o desmoronamento e descrença na razão natural e universal, então desmascarada,

evidenciassem “(...) los sutiles juegos de intereses y condicionamientos”, colocando a descoberto “(...) los poderes y conflictos” inerente à vida dos grupos.

Neste contexto de crítica aos objectivos da modernidade (Touraine, 1994), emergem novas tendências na concepção da cultura própria, com impacto na percepção e no relacionamento entre as culturas – as perspectivas multiculturalistas. Estribado no relativismo cultural e, conseqüentemente, na valorização da diversidade cultural, o multiculturalismo irá contribuir para uma reabilitação dos sujeitos do diálogo cultural, considerados diversos. Entretanto, ao cair no extremo de considerar cada cultura como uma realidade *sui generis* e incomensurável, desvaloriza a relação comunicativa dialógica inerente à construção dos significados culturais e constitutiva da dinâmica de todas as formações culturais e identitárias, subestimando, assim, o diálogo, enquanto valor fundamental na comunicação intercultural

Referindo a este contexto como a de um “mundo desencantado” (a 1ª guerra mundial, a conjuntura política dos anos 30, com a presença do fascismo em Itália do nazismo na Alemanha,) pela descrença no progresso através da razão, Ortiz (1986) situa aí os teóricos da chamada escola de Frankfurt que, com a sua teoria crítica, denunciaram a racionalidade da sociedade industrial que procura prever, tecnocratizar e uniformizar tudo não deixando espaço para a manifestação da diversidade enquanto criatividade e expressão da diferença.

O multiculturalismo/relativismo é herdeiro deste pensamento social crítico que questiona as bases sobre as quais assenta a ideia tradicional de sociedade, na qual as normas sociais dependem de uns valores culturais que, finalmente, cristalizam-se em formas de organização e em papéis sociais determinados. Assim sendo, vai buscar as suas bases teóricas não da teoria do progresso mas ao relativismo cultural que define que não existem valores universais e que as culturas são diferentes entre si, mas equivalentes.

Entretanto, existem diversas versões e interpretações do multiculturalismo. As reflexões de Taylor et al (1998) sobre a temática do multiculturalismo, constituem um profundo debate, incidindo fundamentalmente sobre a questão do tratamento igualitário e considerando que tanto a política da igualdade como a da tolerância passiva (mais próxima da neutralidade), ao deixarem intacta a desigualdade constitutiva, existente na sociedade, não podem ser consideradas suficientes no âmbito de uma política multicultural. Neste

âmbito, questiona o que implica mais o tratamento igualitário, para além da garantia de direitos iguais (civis e políticos). Este questionamento é realçado por Gutmann (1998: 22), nos seguintes termos:

Os cidadãos com diversas identidades podem ser representados como iguais se as instituições públicas não reconhecerem as identidades de cada um, mas somente os nossos interesses mais comuns relativamente às liberdades civis e políticos, rendimentos, cuidados de saúde e educação? Além de garantirem a todos os mesmo direitos, o que é que o respeito igualitário pelas pessoas implica?

Partindo de um posicionamento crítico sobre este tema Taylor et al. (1998), analisa e lança o debate sobre a importância pública das nossas identidades socioculturais no âmbito de uma política de reconhecimento e tratamento igualitário.

Em síntese, podemos dizer que, tendo por princípio básico o relativismo cultural, enquanto posicionamento ideológico, o multiculturalismo surge, em oposição ao etnocentrismo universalista (expansão europeia), e ao racionalismo absolutista (iluminismo), ambos modelos de percepção culturais vigentes na modernidade. Neste sentido critica e rejeita a razão iluminista que justificara as percepções etnocentrista e universalista da cultura ocidental.

No actual contexto social em que vivemos, Ruíz Román (2003) situa o quarto modelo de percepção das culturas – o cosmopolitismo. Tendo como pano de fundo a pós-modernidade, as políticas neo-liberais e a globalização acompanhadas de novas configurações sociopolíticas no âmbito da regionalização e de uma explosão conflituosa da diversidade no seio dos estados nacionais, esta perspectiva cultural defende a existência de uma cultura eclética, global ou cosmopolita que, de resto, enquanto ideal, não é efectivamente nova (formação de antigos impérios).

Entretanto, o autor chama atenção para os marcos ideológicos do pensamento cosmopolita actual na percepção das culturas e das relações entre elas. Um cosmopolitismo, ancorado num pensamento relativista cultural absoluto, considera que tudo pode ser igualmente valioso, correndo o risco de legitimar práticas culturais lesivas dos direitos humanos. Por outro lado, Isso pode conduzir, conforme o autor, à negação da própria possibilidade de existência de culturas: “(...) si no cabe la posibilidad de que existan significados compartidos y comunes, tampoco cabe la posibilidad de que existan las culturas” (Ruíz Román, 2003: 37).

Finalmente, importa considerar que a construção de significados individuais não é nem de todo inédito nem relativo. O que acontece geralmente é uma reconstrução, a partir de uma base prévia. Longe de se basear em nenhum substrato cultural referencial para construir seus significados, o que fazemos é basearmos em significados comuns que já formam parte da cultura globalizada onde estamos inseridos, para procedermos à uma reconstrução dos mesmos.

A explicação de Piaget no âmbito dos processos cognitivos evidencia muito bem como funciona esse processo, através dos conceitos de estrutura mental, assimilação, acomodação e equilíbrio. No âmbito dos processos cognitivos, Piaget (1996) apresenta uma explicação de como funciona esse processo, através dos conceitos de estrutura mental, assimilação, acomodação e equilíbrio. Segundo este autor, no processo de construção de conhecimentos, e logo de significados próprios, as novas informações são processadas através de dois mecanismos mentais complementares:

- a) A *assimilação*, processo de integração, em que as novas ideias são absorvidas na estrutura mental do sujeito;
- b) A *acomodação* que é a modificação dos esquemas mentais já interiorizados, perante as novas ideias/experiências proporcionadas ao sujeito. Estas, interagindo com as já existentes na malha mental de cada indivíduo, provocam a sua mudança (modificação ou alargamento), podendo ocorrer, nesse processo, situações de autênticos conflitos intrapsíquico;

A partir dos dois processos descritos, resulta então uma *adaptação*, novo equilíbrio, que equivale a uma reformulação ou confirmação dos significados atribuídos, pelo sujeito, à realidade.

Por outro lado, os significados comuns não são neutrais nem imparciais. Muitas vezes têm subjacentes interesses muito concretos num sistema socioeconómico e político determinado e tendendo em direcção a fins preestabelecidos. Em nossa opinião, muitas vezes, lá onde se fala de cosmopolitismos, trata-se mais bem de consumismo. Isso passa-se, por exemplo, em relação à forma como, muitas vezes, se vive a sociedade de informação proporcionada pelas novas tecnologias, nomeadamente através da televisão e da internet em que uma avalanche de informações mas sem uma orientação crítica que proporciona referências e critérios sólidos que permitam clarificar valores e promover a

tomada de decisões ponderadas e opções importantes chegam a ser impostas, especialmente, a crianças e jovens através dos audiovisuais. Tornam-se, neste contexto, fáceis as manipulações ao serviço de interesses hegemónicos (Dias, 2001).

Neste sentido, sob a capa de uma cultura cosmopolita, pode estar escondida, muitas vezes, uma intencionalidade em obstruir e neutralizar a diversidade dos sujeitos concretos, o seu sentido crítico, pelas forças esmagadoras do poder económico.

Pensamos, assim, que o ambiente social de pluralidade cultural em que vivemos exige o desenvolvimento de um pensamento crítico e clarificador, tendo como base a pessoa humana nos seus direitos e deveres, a interdependência entre os humanos, a natureza e o universo de forma geral, objectivando a construção de uma maior justiça social, participação e inclusão. Favorecer uma compreensão complexa das culturas e criar as condições para uma co-construção cultural consciente, constituem desafios sociais e educativos emergentes no âmbito das sociedades plurais e globalizadas da actualidade.

2. Uma compreensão complexa, intercultural e dinâmica das culturas, para uma reformulação da comunicação intercultural

A comunicação intercultural, enquanto diálogo profícuo e respeitoso entre as culturas e o caminho para uma interacção construtiva na diversidade cultural passa, em primeiro lugar, por uma mudança de paradigma na forma de conceber as culturas individualmente e no seu conjunto de inter-relações.

Como afirma Ruíz de Lobera (2004: 92), “(...) la comunicación intercultural es un proceso lento que debe partir de la posición y la interpretación que cada persona tiene de su propia cultura y de la otra o las otras con las que se relaciona”.

Nesta linha, explicou Albó (2003: 49) que a interacção entre culturas tem vindo a acontecer em situações “de diglossia cultural”, tendo por base uma percepção estática e hierarquizada das culturas, o que não favorece o diálogo em condições de reciprocidade e respeito mútuo.

Os modelos tradicionais de relação e comunicação intercultural, como já referimos, tem ocorrido através de processos impositivos e assimilacionistas, reflectindo posições

etnocêntricas e percepções reducionistas das culturas, estruturadas no poder e na dominação das forças sociopolíticas e económicas hegemónicas.

Assim, corroboramos com Albó (2003: 49), quando afirma o longo caminho que se tem que percorrer entre “(...) los barrancos y precipícios de la economía, de las clases sociales”, no sentido de se conseguir uma relação entre culturas algo mais justo. É que, como explica este autor, o diálogo intercultural, não se tem dado numa relação de parceria e de igualdade, apontando que: “(...) durante los siglos de contactos cultural la relación de dominante y dominado no sólo no ha desaparecido, sino que tal vez se haya agrandado”.

Consideramos aqui que uma compreensão mais realista do que é a cultura constitui um dos pilares fundamentais para a construção de diálogo intercultural mais justo. E isto deve partir, antes de mais, de uma compreensão correcta da nossa própria cultura, dos meandros da sua configuração e transformação pois, como vimos, uma compreensão limitada da cultura própria constitui um dos factores que nos leva a absolutizá-la e a estigmatizar as outras culturas, com base em preconceitos, dificultando, obviamente o diálogo intercultural.

Segundo Fornet-Betancourt (2002: 128), uma compreensão profunda da cultura própria passa, por uma postura de “(...) historificar nuestro concepto de cultura”, o que conduzir-nos-ia à compreensão de que “(...) la cultura que llamamos nuestra non tiene por qué ser monotradicional”.

Na mesma linha, autores como Ruíz Román (2003) e Abdallah-Pretceille (2001) Vallescar (2002) ressaltam a necessidade da compreensão do sentido das culturas como construções históricas e contingentes, que se configuram de forma relacional, ou seja através da interacção com outras culturas com as quais mantêm relações estreitas. Na verdade, uma cultura nunca é uma realidade homogénea. Como afirma Vallescar (2002: 142): “La naturaleza de la cultura son las culturas”, exprimindo, assim, a diversidade e o dinamismo que encerra toda a cultura, graças à rede humana e relacional que a mantém viva.

Defendemos, a relevância de uma compreensão dos significados culturais (construídos /adquiridos) como realidades contingentes. Isso confere aos mesmos um valor relativo e, portanto, também um carácter evolutivo e revisável, podendo ser reconstruídos e não impostos a outros que também têm os seus significados definidos. Esta *visão crítica*

da cultura (Ruíz Román, 2003) cria então condições para uma maior abertura e um diálogo compreensivo no âmbito do relacionamento intercultural e, por conseguinte, para uma transformação positiva, com contributos recíprocos e deliberados de todos, em prol de uma maior humanização das culturas.

Assim, uma compreensão intercultural das culturas, bem entendida, pretende ser uma saída tanto ao etnocentrismo como também ao relativismo na forma de perceber e relacionar com as culturas.

A potenciação de um verdadeiro diálogo intercultural a partir da compreensão das culturas como realidades históricas e intersubjectivas encontra-se reforçada por Baptista (2008). A autora baseia-se na hermenêutica decifradora de Ricoeur para alicerçar a sua proposta teórica de que é no seio da cultura que se pode fundamentar um diálogo intercultural, pois os objectos culturais ao serem constituídos através de mitos, metáforas e símbolos, afirmam-se como uma fonte inesgotável de sentidos, abrindo as portas para a compreensão e o diálogo de culturas.

Os símbolos, metáforas e mitos, (de que o imaginário cultural é construído) são, por sua vez, dimensões próprias da linguagem - este processo “(...) pela qual a vida se exterioriza e uma impressão se transforma em expressão, permitindo que o sentido saia da esfera privada para a esfera pública” (Baptista, 2008: 171). E é na ambivalência da linguagem e do objecto cultural que, por intermédio dela, se (re)criam as oportunidades de compreensão intercultural: ao se configurarem como realidades interpretativas, os objectos culturais, através das suas diferentes dimensões, abrem possibilidade para leituras criativas e diversificadas e para a construção de novos mundos do imaginário cultural.

O objecto cultural é, portanto, segundo Baptista (2008), uma metáfora que permite a transferência de sentido e criatividade, acolhendo a eventual tensão entre interpretações opostas da enunciação sendo considerada, por esta autora, como mediador no âmbito da comunicação intercultural. A cultura pode ser assim concebida como uma chave para uma maior e mais profunda comunicação entre os povos. Ou seja, pela análise, exploração e compreensão dos objectos culturais poderemos compreender melhor as nossas relações, semelhanças e diferenças enquanto seres bio-culturais. E a comunicação intercultural emerge, “(...) não como mera tradução, mas propriamente recriação, requerendo, de cada

sujeito, um olhar (re)criador e culturalmente reproduzidor. A comunicação exige (...) imaginação produtora (...) e interpretação (Baptista, 2008: 174).

Situando-se a partir de uma perspectiva filosófica, Panikkar (2002: 40) aprofunda o debate sobre a comunicação intercultural afirmando, entretanto, que ela ultrapassa o nível da interpretação cultural pois “la hermenêutica es un paso intermedio (...) para entender al otro; pero (...) es aún monocultural”. Coincidindo com Baptista (2008), no que diz respeito à concepção da interculturalidade não como uma questão meramente de tradução, mas sim de “comunicação e possível fecundação mútua” Panikkar (2002) apresenta algumas condições e também constrangimentos para o estabelecimento do diálogo intercultural. Segundo o mesmo, o importante da interculturalidade é o diálogo, sendo o homem um ser dialogal. Entretanto, este diálogo, base da interculturalidade, deve ser um *diálogo dialogal* que distingue do dialético na medida em que não busca convencer o outro, isto é, “vencer dialécticamente al interlocutor.” Afirma, neste sentido, que:

El terreno del dialogo dialogal no es la arena lógica de la batalla entre ideas, se no más bien el ágora espiritual del encuentro entre dos seres que hablan, escuchan e que esperamos son conscientes de ser en realidad algo más que “máquinas pensantes” (...). Podemos bajar a la arena, pero deberíamos mantener una invitación permanente al ágora e no quedar atrapados en la mera dialéctica (Panikkar, 2002: 36).

Panikkar tece considerações, ainda, à volta do método e das condições para esse *diálogo dialogal*. A primeira condição é ir “(...) mas alla de los intereses particulares”. Ele apelida essa intenção de “o deseo por la verdad” (2002: 36). A segunda condição é superar aquilo que apelida de “epistemologia del cazador” (Panikkar, 2002: 37), ou seja, uma actividade de caça da informação sem considerar o outro nas suas diferentes dimensões. Enfim, a terceira condição do *diálogo dialogal* é que ele se realiza no encontro entre culturas, ultrapassando os limites de uma mera formalidade teórica.

Neste contexto, o autor critica a ideia muito estendida no ocidente que afirma que as culturas e linguagem ocidentais especialmente em inglês estariam mais preparadas para o diálogo intercultural. A este propósito, alerta-nos, por um lado, que a existência de desigualdades deve ser considerada “(...) acicate para corregir el desequilibrio en vez de perpetuarlo com la excusa de la eficiencia” e, por outro, desafia-nos a uma maior consciência intercultural capaz de enfrentar aquilo que ele designa como “el pensamiento

único del sistema“(…) de la aldea global, de la dictadura de la globalizacion” (Panikkar, 2002: 40), em vez de reproduzi-lo.

Perante a complexidade dos problemas colocados pela forma como tem sido conduzido o diálogo entre culturas, (depreciação e estigmatização do outro, sua dominação económica e política, racismo, xenofobia, hierarquização cultural) as respostas devem ser holísticas, coordenadas e imbuídas de uma forte dimensão axiológica. Nesta base, Touriñán (2005), aponta que a comunicação intercultural deve ser assumida como um exercício de comunicação em valores, baseado num interculturalismo como exercício de tolerância e fortalecimento pessoal e de grupo.

Desde uma perspectiva pedagógica, Carneiro (2001: 70) ressalta o papel de “(…) uma educação para a tolerância e para a interdependência”, evidenciando a sua implicação com “(…) o desenvolvimento pessoal de um sentimento de estima pela humanidade, de apreço pela sua aventura colectiva e de valorização das suas diversas culturas como expressão inestimável dos dramas da vida de cada povo”.

Na verdade, as instituições sociais e educativas (escola, família, estado, entre outras) constituem espaços privilegiados para a promoção da aprendizagem do diálogo intercultural. Urge, a nosso ver, a repensar, de modo especial, a educação escolar tanto a nível dos conteúdos como a nível dos processos e estratégias, nos moldes de uma educação que capacite os sujeitos para a comunicação intercultural. Neste âmbito, pensamos que a “aldeia global”, facilitada pelas TIC e pelo incremento da mobilidade, pode também ser encarado, pelos educadores, como uma oportunidade de melhoramento da convivência humana, convertendo redes de comunicação em vias de diálogo, de educação, do favorecimento do conhecimento da pesquisa e da compreensão intercultural.

Por outro lado, segundo Fornet-Betancourt (2002: 126), a interculturalidade pode interpretar-se desde um âmbito relacional quotidiano, “(…) como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos *compartiendo* vida e historia con el otro”. Para além desta perspectiva interpessoal/relacional, Vallescar (2002: 144) sustenta ainda uma visão da interculturalidade enquanto uma experiência intrapessoal que vivenciamos“(…) cuando comenzamos un diálogo interno (intraculturalidad) entre las diversas influencias, mitos, cosmovisiones, etc., que nos sustentan, configuran y a las que nos vemos expuestos”.

Isto deixa patente as exigências éticas, valorativas e atitudinais que a interculturalidade coloca às interações sociais no quotidiano e aos processos que intervêm na formação das identidades. Ao mesmo tempo, evidencia o seu potencial educativo, humanizador e transformador das realidades socio-culturais, explícito na seguinte passagem: “(...) cultivar ese saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar nuestras culturas alternativamente desde él, para que la interculturalidad se convierta realmente en una cualidad activa en todas nuestras culturas” (Fornet-Betancourt, 2002: 126-127).

Na medida em que a educação potencia tal prática e assunção de valores éticos na relação com o outro considerado um alter, ela estará cumprindo sua missão na construção de uma sociedade intercultural, afirmando-se como um instrumento estratégico adequado ao serviço do aperfeiçoamento da humanidade.

3. O papel da educação na transformação social

Tal como acontece com outras realidades sociais, a conceptualização da educação encerra uma complexidade derivada tanto da sua polissemia como da abrangência e dinamicidade das realidades que ela pretende abarcar. Como afirma Brandão (1993), a educação constitui simultaneamente, movimento, ordem e transformação. A praxis educativa é inerente a vida social. Ela ocorre através da convivência entre gerações, dos processos de endoculturação, socialização e transmissão da herança cultural, configurando formas de condução, controle, manutenção e transformação sociais.

Conforme as ideias dos críticos sociais da Escola de Frankfurt, retomadas por Bourdieu e Passeron, o sistema tradicional da educação, com o advento da escola, legitimou e suavizou o seu modelo de inculcação e reprodução cultural ao conseguir substituir os mecanismos externos de controlo da conduta por disposições, mais ou menos aceites, de autocontrolo. (Pourtois e Desmet, 1999).

Ora, nas sociedades democráticas e multiculturais da actualidade, essa lógica meramente reprodutora porque tem primado o sistema educativo tradicional, visando a homogeneização e o monoculturalismo, em sintonia com as ideias do estado-nação, entra em colisão com os princípios democráticos da diversidade e da inclusão. Perante contextos sociais marcados pela incerteza, por conflitos, pela exclusão, a educação é interpelada a

encontrar respostas outras, para além de uma mera socialização, nos moldes tradicionais de uma preparação para o mercado de trabalho que, diga-se de passagem, complexificou e flexibilizou (Delors, 1996).

Nesta linha, corroboramos Santos Rego e Moledo (2012: 41) quando destacam como a “actualización del interés axiológico” (...) como uma das contribuições importantes do discurso intercultural à teoria e prática da educação: “(...) al colocar el tema de los valores éticos en relación con patrones de acción educativa en una sociedad más abierta y culturalmente diversa”. Isto deverá traduzir no reforço nos *currícula* e praticas educativas de temáticas e estratégias de educação para a cidadania, promotoras de um desenvolvimento pessoal e social mais equilibrado.

Na verdade, as novas funções da educação devem incidir, na formação de jovens para serem cidadãos críticos, dotados de capacidade para efectuarem uma intervenção na vida pública de forma responsável e positiva, de maneira a construir e manter o equilíbrio dinâmico das instituições e das normas de convivência próprios de uma sociedade plural.

Neste contexto de valorização da contribuição da educação na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, emergem novas abordagens educativas, centradas na inclusão e no interculturalismo. Estas propõem modificar o currículo, as escolas e as práticas docentes de modo a promoverem a igualdade de oportunidade educativas de todos os indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflituante contexto social e a evitarem as diversas formas de exclusão social e escolar.

Falando propriamente da escola, os autores Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), afirmam que a sua função educativa no contexto actual deve concretizar-se em dois eixos complementares de intervenção:

- O desenvolvimento radical da função compensatória;
- A reconstrução do conhecimento e da experiência.

No primeiro ponto, partindo da ideia de que “(...) apesar da sua constituição formalmente democráticas” nas sociedades actuais sobrevive “a desigualdade e a injustiça” estes autores apontam para o papel da escola na atenuação das desigualdades sociais mormente “nos seus efeitos”. Segundo os mesmos, a escola pode preparar os indivíduos para “lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, proporcionando-lhes

condições para enfrentarem uma mobilidade competitiva”. Isto passará por “(...) uma política radical para compensar as consequências sociais de desigualdade”, substituindo a “(...) lógica da homogeneidade pela da diversidade” através de “(...) um modelo didático flexível e plural que permite atender as diferenças entre os alunos”, permitindo-lhes a acomodação entre cultura escolar e “(...) as exigências de interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais” (Pérez Gómez, 2000: 5). O modelo didático que suporta esta função compensatória requer nas palavras deste autor:

(...) Garantir o tratamento educativo das diferenças, trabalhando com cada aluno desde sua situação real. Cabe, ainda, fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como a expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social.

Educar para compensação das desigualdades significa construir a democracia na escola vivendo-a no quotidiano da sala de aula. Neste contexto de fomento de uma cultura democrática e inclusiva, uma prática pedagógica estribada na participação e cooperação revela-se como fundamental.

Em relação ao segundo eixo “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola”, o autor parte do pressuposto de que “a escola perdeu em favor dos média e mormente a Net o “papel hegemónico” que desempenhava “na distribuição da informação” mas, o contexto actual lhe reserva ainda um papel mais importante: a de proporcionar aos estudantes oportunidades de crítica e a reconstrução do saber (Pérez Gómez, 2000: 5).

É que, se é necessário considerar que quando um aluno chega à escola, ele já vai munido de um manancial de informações, é preciso, também, compreender que estas são assimiladas, muitas vezes, de forma acrítica, através desta escola paralela que funciona na mesma lógica reprodutiva e impositiva da escola tradicional, fomentando o consumismo e a alienação. Assim, apoiando-se numa lógica da diversidade, cabe à escola começar por diagnosticar as preconcepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos interpretam a realidade e decidem sobre a sua prática. Ao mesmo tempo, importa que esta instituição promova a reconstrução crítica dos saberes, levando os alunos a questionar/comparar e em última instância “(...) reconstruir as suas preconcepções, seus

interesses e atitudes condicionadas, suas pautas de conduta induzidas por seus intercâmbios e relações sociais” (Pérez Gómez, 2000: 6).

Nesta base, se os processos educativos visam tanto a assimilação cultural e moral, como a superação e promoção pessoal (Sarramona, 2008), entretanto acrescentamos, que estes processos devem ser críticos e criativos, envolvendo e promovendo activamente a participação dos sujeitos educandos. Com efeito, a educação não constitui uma tarefa determinista, pois o ser humano possui uma liberdade intrínseca e é um ser complexo, histórico, inacabado e em permanente formação. A educação necessita apoiar-se em processos reconstrutivos, integrando as funções de crítica e de reflexão, com vista a potenciar a capacidade humana para a reconstrução de si mesmo e da realidade sociocultural onde está inserida. Assim se vê o pluralismo dos fins em educação:

- *Fins sociais*: a educação visa responder a uma determinada sociedade, nas suas necessidades de preservação do valioso construído. A educação encerra o poder para a manutenção e transformação do *status quo*.
- *Fins antropológicos*: para além de ser um processo e um conteúdo, a educação afirma-se também como um projecto: a humanização dos sujeitos e da comunidade no qual vivem, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e a sua capacitação para a convivência social (Carvalho, 1992).

O modelo educativo intercultural confronta essas duas finalidades estruturantes e estratégicas dos processos educativos, interpelando, de forma directa, a sua missão e o contexto em que esta se realiza. Assim, as instituições educativas são desafiadas a uma maior consciência quanto aos desafios e oportunidades inerentes à realização da sua função social e antropológica no contexto social actual.

Por outro lado, a abordagem pedagógica intercultural interpela a missão socializadora (de transmissão e (re)produção culturais) e antropológica, (de resposta à necessidade humana de desenvolvimento, aperfeiçoamento e humanização), no âmbito de uma concepção da educação como interface, da construção de uma interculturalidade enquanto meta relacional e comunicacional na diversidade. No cumprimento da sua missão socializadora, o fenómeno educativo constitui uma realidade cultural e intercultural pois através dos conteúdos e dos agentes histórico, social e culturalmente situados, promove

um compromisso entre gerações culturalmente diferenciadas á volta da perpetuação/transformação da herança cultural).

Entretanto, é na realização da sua missão antropológica onde o processo/projecto educativo pode ser criticamente interpelado, interceptado e problematizado por uma pedagogia intercultural, almejando a sua conversão num projecto ético, formador, reformador e transformador do ser humano na sua auto-percepção e na sua relação e comunicação com o outro considerado diferente ou culturalmente diverso.

Em relação à educação escolar, vale afirmar que ela se materializa, necessariamente, em contextos de pluralidade/diversidade, de múltiplas culturas: as dos educandos, em si diferenciados; a cultura adulta dos educadores; e de pluralidade de saberes: os dos alunos, apreendidos no contexto familiar e no meio socio-comunitário, por um lado, e os contemplados nos curricula, gerido pelos saberes experienciais dos docentes que, por sua vez, possuem uma pluralidade de formas e estratégias de ensinar que exibem ante os ritmos e estilos de aprender, também, diferenciados, dos alunos.

Neste contexto, defendemos um processo educativo aberto à diversidade, focalizando a atenção na relação dialógica inerente à comunicação pedagógica. Esta, na medida em que é norteadada por valores como o respeito pela diversidade de ideias, a liberdade de expressão, a justiça e a solidariedade conseguirá manter a *chama da diversidade*, numa unidade constantemente recriada, geradora de competências interculturais.

Conforme Santos Rego e Moledo (2012: 46), “(...) la interculturalidad se pueda explicar como capacidad comunicativa que tiene en la negociación de significados uno de sus más conspícuos referentes prácticos”. Assim defendemos que a construção de uma interculturalidade critica e inclusiva exige a assunção de uma nova ética relacional-comunicativa implicando, por um lado, uma reformulação na nossa postura face ao outro, norteadada por uma maior consciência das complementaridades/interdependências que nos une mas, também, das especificidades e valores que devem ser compreendidos e respeitados. Por outro, requer uma maior e melhor capacidade de comunicação e relacionamento na diversidade, o que passa pelo aprofundamento do conhecimento da cultura própria; uma disposição para a pesquisa intercultural; uma capacidade de aprender

a aprender; a assunção de um conjunto de atitudes e valores pessoais e relacionais positivos.

A educação, enquanto processo interactivo e comunicativo, espaço de debate, de criação de entendimentos e consensos, destaca-se como uma das vias privilegiadas à promoção de competências e valores, indispensáveis à construção de uma comunicação intercultural autêntica. Com efeito, por intermédio de uma relação educativa dialógica (com recurso a diversas linguagens e considerando as múltiplas lógicas envolvidas), ela posiciona-se como um espaço focal para aprendizagem do diálogo, o exercício da cidadania e a prática de valores como o respeito mútuo, a tolerância activa, a solidariedade, enquanto bases de uma interculturalidade crítica e inclusiva.

Numa das grandes reflexões sobre o valor da educação no século XXI (relatório da UNESCO, coordenado por Delors, 1998) a mesma é qualificada como “um tesouro a descobrir”, evidenciando a esperança depositada na educação como via para se conseguir um desenvolvimento humano mais harmonioso e sustentado e se atingir um patamar superior de humanização nas relações sociais.

Ainda, enaltecendo o espaço nobre que esta praxis social ocupa no processo das interacções humanas, o prémio Nobel da paz Nelson Mandela afirma que “(...) a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Este líder africano alerta ainda para o facto de que “(...) ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (...)” (Pizzinga, 2009: 5).

Efectivamente, a educação, através das suas instituições formais, informais e não formais desempenha um papel central na configuração dos valores que norteiam uma sociedade. Essa centralidade dos processos educativos revela-se inquestionável no âmbito do aperfeiçoamento e consolidação da interculturalidade, enquanto desafio social e meta educativa da actualidade. Os processos educativos têm a missão de contribuir para promover, fortalecer e proteger as identidades múltiplas, reforçar as competências relacionais e ajudar na formação de cidadãos conscientes, capazes de defender e promover os direitos humanos e de aprofundar a convivência democrática, num mundo cada vez mais plural e global.

Todavia, a história e certas realidades actuais nos confirmam e são testemunhos vivos de que o inverso também se pode verificar; isto é, a educação pode ser um poderoso instrumento de aculturação e de manipulação das consciências. São exemplos disso, o ensino colonial que, com o seu aparato ideológico marcado pelo etnocentrismo, visava essencialmente a subordinação e a desconfiguração das práticas culturais dos grupos dominados. Na actualidade, as poderosas redes (criminosas, terroristas) servem, igualmente do poder de influência da instrução para açambarcar a liberdade de pensamento e consciência de muitos jovens, encetando-os no caminho violência e da autodestruição. De uma forma mais subtil, podemos referir ao poder dos média na actual sociedade de informação e de consumo. Assim sendo, importa destacar o carácter intencional, reproduzidor mas que, igualmente, deve ser reformador e transformador, dos processos educativos. Estes ocorrem dentro de um contexto sócio histórico e político que determina seus objectivos, conteúdos e meios, mas que também pode ser alvo da sua acção transformadora. A educação deve ser encarada e assumida como um projecto antropológico, uma força humanizadora visando o aprimoramento dos indivíduos e da sociedade no seu todo.

4. Para um paradigma educativo democrático e intercultural

A realidade nos mostra que, apesar de uma intensificação, à escala mundial, de contactos/encontros entre culturas diferenciadas, não podemos ainda falar, para além de movimentos aculturalistas, assimilacionistas e impositivos, de uma interculturalidade perfeita e acabada. Um verdadeiro diálogo intercultural em condições de reciprocidade, de trocas e de respeito mútuo permanece, sem sobra de dúvidas, uma miragem, uma utopia, uma meta que nos remete ao seu conceito dinâmico, enquanto realidade social em processo de permanente (re)construção.

Se a diversidade e os encontros interculturais constituem realidades consubstanciais às sociedades humanas, as repetidas tentativas, ao longo da história da humanidade, de destruição/negação do considerado culturalmente diverso, também o são. Com efeito, os genocídios, as discriminações e marginalizações de elementos ou grupos culturais; os fenómenos de intolerância, racismo, indiferença e exclusão sociocultural; os ataques terroristas contra grupos ou nações, cada vez mais frequentes; os diversos tipos e contexto de violência gratuita (urbana, doméstica, infantil) denunciam e põem em evidência uma

sistemática dificuldade dos seres humanos em lidar e conviver de forma positiva com o outro considerado diverso, aproximando a diversidade a algo nocivo que deve ser rejeitado, banido, e colocando a descoberto os problemas de integração e coesão socioculturais existentes nas sociedades actuais.

Portanto, o debate sobre a interculturalidade não pode contentar-se com a mera constatação de uma diversidade ou de uma interculturalidade espontânea, acrítica, entendida simplesmente como um processo/produto histórico e sociocultural de relação na diversidade e na interpenetração de culturas ou como um cosmopolitismo cultural germinado na onda da globalização. Os processos de interação entre povos e culturas, tanto nas suas dimensões históricas como actuais, nos interpelam: as desigualdades e injustiças que permitiram/permitem e agravem; os preconceitos acerca do outro e da sua cultura que construíram e justificam; os atentados ao outro e aos seus direitos fundamentais que cometeram/cometem e silenciam, evidenciam que uma interculturalidade respeitosa, entendida como valor, precisa ser energicamente impulsionada. Perante as crescentes desigualdades e exclusões sociais, rivalidades entre indivíduos, grupos, sociedades e culturas, somos em crer que, apesar dos cada vez mais frequentes contactos entre povos e culturas, o desafio da interculturalidade não só não está resolvido, como terá ainda um longo percurso a fazer no processo de construção de uma sociedade mais humanizada.

O novo contexto sociocultural desenhado pela globalização e pela multiculturalidade intra-societal e as tensões que aí se manifestam colocam, por um lado, o desafio do reconhecimento e respeito da diversidade e, por outro, o da convivência e da inclusão. Com efeito, se a presença de uma diversidade ou a realidade do encontro cria a situação multicultural, a interculturalidade, por sua vez, ocorre pela relação/comunicação através da qual se operacionaliza o intercâmbio, as acomodações e a construção das condições de uma efectiva e equitativa interpartilha e desenvolvimento mútuo.

Neste contexto, urge uma perspectiva crítica da interculturalidade que almeja a construção de um tecido cultural inclusivo, cuja manutenção e coesão se fundamentam e se justificam por via de um diálogo intercultural respeitoso e de uma convivência positiva na diversidade.

Um paradigma educativo intercultural impõe-se enquanto modelo pedagógico que assume de forma construtiva a crescente multiculturalidade socioeducativa, interpelando os agentes sociais e educativos quanto ao seu papel na condução de processos de transformação e mudança sociais, rumo a aprendizagem de uma nova cidadania – a cidadania intercultural.

O debate sobre o intercultural desenvolveu-se nos países europeus a partir da metade dos anos 70, inserindo-se no movimento cultural mais amplo, iniciado durante a década precedente em toda a Europa Ocidental.

Esse movimento distinguiu-se por ter colocado em questão o universalismo etnocêntrico, pela crítica à escola e à sociedade (por exemplo, o papel do movimento estudantil de 1968), pelo aumento das reivindicações regionais que, entre outras coisas, objectivavam salvaguardar os idiomas e as culturas locais (Silva, 2005).

Por outro lado, um novo tipo de imigração, protagonizada por indivíduos provenientes do Sul (no sentido económico do termo), suscitou, ao mesmo tempo novas modalidades de encontros, convivências, miscigenações e comportamentos de rejeição, conflito e até de verdadeiros actos de racismo.

O cenário intercultural que começou a ser delineado apresentava-se, portanto, como uma desafio a ser levada a termo, tanto culturalmente, quanto pedagogicamente, e começava a estabelecer-se como um modelo educacional emergente, capaz de orientar a conjuntura histórica do momento, marcada por fortes mudanças sociais, culturais e económicas.

A presença na escola dos filhos dos imigrantes e as suas necessidades específicas induziu os agentes educativos e escolares a procurar respostas pedagógicas de atenção à diversidade cultural. Um discurso educativo intercultural começa, assim, a afirmar-se enquanto elemento de reflexão pedagógica e de intervenção educacional, ligado à questão do atendimento desses alunos considerados como necessitando de uma intervenção educativa especial.

Todavia, as mudanças não são somente reflexos do fenómeno de migração internacional, mas também da globalização, da unificação europeia, do aparecimento de

novas tendências regionalistas caracterizadas por reivindicações advindas da necessidade de conservação da própria identidade, etc.

Neste contexto, a promoção de modelos educacionais baseados em valores e princípios universais e nos direitos humanos começa a ganhar relevo considerando a necessidade de emancipação dos sujeitos sociais, de salvaguarda de seus direitos, impedindo que viessem a ser discriminados e garantindo, a cada um, oportunidades iguais de formação.

De igual modo, emergem políticas educacionais e de estratégias didáticas específicas que vieram a favorecer a consideração da heterogeneidade dos alunos, observando de modo positivo o pluralismo linguístico e cultural que possuíam.

Por volta da metade dos anos 60, surgiram, em França, assim, as primeiras experiências educacionais com relação aos problemas escolares dos estudantes estrangeiros (Abdallah-Pretceile, 2001).

Mais tarde, directrizes e recomendações foram elaboradas pela Comunidade Europeia e pelo Conselho da Europa, configurando em propostas sob forma de pesquisas relativas à escolarização dos filhos dos imigrantes. Estas prosseguiram até chegarem a uma definição de educação intercultural como uma forma de educação para todos, partindo de uma interpretação do intercultural num sentido mais amplo (Silva, 2005).

Os princípios gerais desta nova abordagem podem ser resumidos da seguinte forma: (i) a educação intercultural não se configura como uma educação especial para alunos de um grupo social específico; (ii) é uma educação voltada para todos os alunos, sejam eles autóctones, imigrados ou estrangeiros; (iii) envolve todas as matérias escolares e não somente o ensino do idioma; (iv) comporta a revisão dos programas e dos textos didáticos e leva em consideração a dupla função da língua (como instrumento de comunicação e como instrumento de identificação), abrindo-se também à interacção com instituições educacionais do meio (Perotti, 1996).

Situando dentro desta linha, Cardoso et al (1998: 14-15), conceptualiza a educação intercultural como:

“(...) uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania democraticamente interdependente; como práticas que mobilizam o pluralismo cultural,

a anti-discriminação e a igualdade de oportunidades, ou ainda como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, das escolas e da classe, cujo objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre os indivíduos de origem étnicas diversas através de mudanças de percepções e atitudes com base em programas que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida, promovendo a compreensão, a interdependência democrática entre os alunos”.

Alarga-se, assim, o sentido da educação intercultural e também a sua dimensão inter e transdisciplinar. Nesta perspectiva, Arends (2001) afirma que no cerne desta abordagem educativa está “a preocupação com a igualdade e a justiça para com os grupos que tradicionalmente têm sido alvo de discriminação (...)”, acrescentando que “(...) se a educação multi/intercultural esteve inicialmente restrita a grupos raciais minoritários, hoje ela aplica-se a diferença de base em termos linguísticos, de género sexual, de classe e de excepionalidade bem como a diferenças raciais e étnicas”. Assim, o mesmo autor refere que, para a maior parte dos educadores, a educação multicultural passou a significar actualmente “(...) reconhecimento, compreensão e sensibilidade em relação a todos os grupos culturais e o desenvolvimento de competências para ensinar diferentes grupos de alunos” (Arends, 2001:141).

Deste modo, a educação intercultural se distancia definitivamente, pelo menos em linha teórica, da concepção inicial de uma pedagogia compensatória. Esta concepção mais ampla considera a escola, através da observação da sua complexidade e conteúdos inerentes ao processo educacional, independentemente da presença ou não de alunos filhos de imigrantes na sala de aula.

Finalmente, diríamos que o paradigma educativo intercultural, assume-se como uma dimensão crítica e desafiadora do status quo social e educativo e não se restringe à escola. Esta, na verdade, constitui um dos espaços a partir do qual se pode promover experiências educativas interculturais. Mas não é o único e nem pode desenvolver essas experiências educativas impregnadas em valores, de forma isolada do contexto social, desconsiderando as múltiplas referências que os alunos já trazem. Especialmente, no âmbito da actual sociedade em rede, onde, para além dos já tradicionais espaços informais de educação (família, instituições religiosas, desportivas, de voluntariado, os meios tradicionais de comunicação social), emergem novas forças (in)formativas (apoiadas nas novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a internet, as redes sociais e

toda esta gama de processos virtuais de interação), representando oportunidades educativas, mas também ameaças aos processos de socialização.

Assim, defendemos que um paradigma educativo intercultural, ao ser assumido pela escola, exige que esta, antes de mais, considere a rede de múltiplas referências a que as crianças e os jovens estão integrados, provocando debates sobre elas e, por que não, apoiando em certas manifestações culturais, tanto tradicionais como globais (por exemplo *finçon*, *hip-hop*, *haper*) para, numa perspectiva intencional, trabalhar valores positivos ligados à interculturalidade. É que a potencialidade mobilizadora dessas realidades, sobretudo para os jovens, os converte em oportunidades educativas interculturais por excelência.

A este propósito, Ruíz de Lobera (2004: 60) evidencia a necessidade de fundamentar a acção educativa em políticas que reabilitem e capacitem os espaços educativos informais da educação para se protagonizarem no campo da educação para a interculturalidade, nomeadamente as famílias, as associações desportivas e culturais. De uma forma específica, a autora focaliza a importância de se reabilitar as ruas enquanto espaços de encontro e convivência, em vez de deixá-las a cumprir o triste destino de “espacio perigoso” que parece que a nossa sociedade, em vários contextos, as reservam. E nisso a autora é peremptória: “La calle es una responsabilidad de todos”.

Na verdade, os espaços públicos podem constituir-se em verdadeiros campos de aprendizagem da cidadania, dos valores humanos e da convivência positiva. As forças políticas, nomeadamente as autarquias, desempenham aqui um papel fundamental, na reabilitação dos espaços sociais de encontro e convivência, nomeadamente as ruas, as praças, primando, igualmente por um território planeado e ordenado, promovendo a iluminação pública, o embelezamento e tornando-os espaços mais aprazíveis. Em articulação com instituições educativas e redes sociais de promoção dos direitos humanos, se poderá conseguir um trabalho crítico sobre educação em valores assente em estratégias que potenciam a participação, a reflexão conjunta e a aprendizagem cooperativa.

Assim, a reformulação do sentido da educação intercultural implica que os sistemas educacionais, no âmbito da atenção à diversidade cultural, não restrinjam as suas orientações exclusivamente às necessidades de uma categoria de alunos em particular. A nova abordagem defende políticas e práticas capazes de adaptar o ensino (objectivos,

conteúdos, métodos) às necessidades de todos os alunos, respondendo às novas exigências de uma educação para todos. Isto não tem impedido, infelizmente, que na prática, esta nova concepção seja confundida com um modelo educacional voltado à mera gestão da imigração e que, portanto, continue a ser direccionada somente aos alunos filhos de imigrantes, como pedagogia de compensação especialmente a nível linguístico (Allemann-Ghionda, 1999).



Capítulo 4: Desafios do intercultural no espaço escolar: percepção da diversidade, intencionalidade pedagógica e formação docente

Perante contextos sociais cada vez mais plurais e dinâmicos, fomentar uma aprendizagem contínua, diversificada e para todos erige-se como desafio educativo de primeira ordem. Nesta linha, a escola é interpelada a engajar-se na promoção de um desenvolvimento social mais coeso. De uma forma específica, é-lhe exigida que forme cidadãos à altura de saberem viver e crescer juntos, na diversidade, e de poderem gerir e conduzir o diálogo intercultural, de modo respeitoso.

Entendemos que estes desafios obrigam, antes de mais, a que, a partir do sistema e dos profissionais da educação, se produza um questionamento crítico sobre os modelos de percepção e atenção à diversidade e sobre as condições políticas, curriculares, organizacionais, culturais e didático-pedagógicos favoráveis à participação e inclusão de todos, com vista à implementação/reconstrução de um currículo inclusivo e interpartilhado.

Conforme Rodrigues et al. (2001: 9), se a educação escolar tem tradicionalmente comportado “como cega às diferenças”, ela é, agora, desafiada a “(...) começar o caminho difícil de tentar (...) encarar a diferença como sendo inerente a todos e extrair desta diferença uma conotação positiva (...)”.

É neste sentido que propomos, nas páginas seguintes, analisar modelos de percepção e atenção à diversidade no contexto escolar, procurando averiguar o seu comprometimento com a ideia de uma educação intercultural e inclusiva.

1. Percepção e atenção à diversidade no contexto escolar

Apesar do seu reconhecimento como elemento definatório de toda a realidade, a batalha da diversidade pelos seus direitos de cidadania, num mundo onde o uno, a ordem e a homogeneidade são reificados, tem sido uma tarefa contínua, com várias fases, frentes, palcos e marcos.

A tematização da diversidade no contexto educativo inicia-se com o movimento pró-democratização do ensino (século XIX), no âmbito da proclamação da escola universal (Rodrigues et al., 2001). Entretanto, é só a partir do desenvolvimento de medidas legais defendendo uma universalização da instrução básica obrigatória para todos, incluindo as pessoas com deficiência (a partir dos anos 70 do século XX) e dos progressos a nível da reflexão sobre formas de se proceder à escolarização de crianças consideradas com necessidades educativas especiais e em desvantagem linguístico-cultural (Escola especial – anos 70 e Escola integrativa – anos 80 do século XX), que a questão da diversidade nos contextos escolares começa a ganhar os contornos de uma problemática mais ampla, desencadeadora de análise e de intervenção.

Assim, o despertar da consciência dos agentes educativos escolares pela questão da diversidade no contexto escolar vai processar-se a partir da percepção das diferenças, apelidadas por Rodrigues et al. (2001) de *diferenças óbvias*, ou seja, alunos que, pela sua deficiência ou proveniência étnico-cultural, apresentavam um sinal exterior que obviamente os evidenciava como diferentes, no âmbito da escola universal.

Entretanto, em pleno século XXI, constata-se, ainda, uma série de constrangimentos à construção de uma escola efectivamente para todos (inclusiva e intercultural).

Existe todo o trabalho feito, sob os auspícios da UNESCO, nomeadamente a organização de Conferências Mundiais, encontros de reflexão e pesquisas donde têm saído documentos e recomendações importantes em prol de uma educação para todos, assumidos por uma boa parte dos Estados e dos seus respectivos sistemas educativos. Merecem também ser destacados, neste âmbito, iniciativas como a da criação das escolas associadas à UNESCO que sob o lema Educação para a paz, partilham experiências e boas práticas.

Os progressos que vêm sendo conseguidos desde os anos 70, inserem-se num contínuo, em prol de uma educação mais aberta e atenta à diversidade, especialmente no

que tange à escolarização das crianças consideradas com necessidades educativas especiais. Tem-se registado avanços, nomeadamente na: legislação, produção de conhecimentos específicos conformados em manuais sobre como atender às necessidades educativas especiais, criação de escolas especiais e no desenvolvimento de novos modelos que propugnam pela integração e atendimento de todos os alunos no ensino regular, independentemente das suas especificidades.

Depreendemos entretanto, da literatura consultada e da nossa experiência como docente que subsistem *constrangimentos* ligados: (i) ao acesso à educação básica de um número significativo de crianças, essencialmente do género feminino; (ii) às percepções da diversidade e, conseqüentemente, persistência de práticas inadequadas em relação ao seu atendimento no contexto escolar; (iii) às crenças dos docentes sobre o processo ensino-aprendizagem, subsistindo atitudes segregadoras em relação ao considerado diverso e (iv) ao nível da capacitação dos docentes para trabalharem de forma eficaz com todos os alunos.

Ainscow (1997: 21) sintetiza um conjunto de constrangimentos destacados pelos consultores da UNESCO sobre a educação especial, num encontro em 1988, tendo em atenção as crianças com necessidades educativas especiais, nos seguintes termos:

Inadequação de percepções e, por conseguinte do estabelecimento de políticas, o que está muito ligado a atitudes, quer sejam culturais, religiosas, políticas ou ideológicas;

Rigidez de disposições legislativas e administrativas, especialmente no que diz respeito à caracterização da deficiência e a uma localização de recursos que não é flexível e que muitas vezes, não está em consonância com as necessidades individuais;

Discrepância entre o que existe e o nosso conhecimento actual sobre o que deveria existir, dado que a disseminação do conhecimento é ainda deficiente;

Em muitos países a educação especial é ainda vista como um empreendimento caritativo, um programa de bem-estar social. A responsabilidade pela educação especial nem sempre cabe aos serviços da educação;

Separação administrativa e profissional que continua a dividir a comunidade nas componentes especiais e regular, isoladas uma da outra.

Incidindo, de forma específica, na escola, o mesmo autor (Ainscow, 1997: 22) aponta que, para fazer avançar a prática rumo a uma educação inclusiva, é necessário, entre outros aspectos, que as políticas, culturas e práticas escolares estejam estruturadas com base no “(...) respeito pela individualidade” e “(...) numa cultura de colaboração que encoraje e

apoie a resolução de problemas”. Afirmando que “(...) culturas deste género podem, mais facilmente, criar condições para a aprendizagem dos alunos e, paralelamente, para a aprendizagem profissional de todos os professores.” Nesta linha, destaca a importância das representações sociais nas percepções e acções dos docentes, mormente no que toca à diversidade no contexto escolar, e afirma o papel chave dos professores para a realização das mudanças necessárias no campo da percepção e atenção à diversidade no contexto escolar:

As escolas, tal como outras instituições da sociedade, são influenciadas pelas percepções de *status* socioeconómico, da raça, da língua e do sexo. Consequentemente, é necessário questionar a forma como estas percepções influenciam a dinâmica da classe (...). Os métodos actuais, caracterizados por uma discussão restrita, devem ser ampliados de forma a revelar o quão profundamente a orientação baseada na deficiência influencia o modo como encaramos a "diferença". Como professores, devemos estar constantemente vigilantes e perguntar em que medida esta orientação influenciou a nossa percepção dos alunos que acabaram por ser considerados como especiais” (Ainscow, 1995: 7).

Com efeito, ao analisar os modelos escolares sob o prisma da sua capacidade para integrar e valorizar positivamente a diversidade, podemos dar conta de um percurso, onde percepções e práticas interactuam-se, desafiando os agentes educativos à reflexão e inovação necessárias à transformação de ambas. Neste processo, a escola universal (século XIX) pode ser considerada, de certa forma uma baliza fundamental posto que foi criada com o objectivo de “(...) dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças socioculturais dos alunos” (Rodrigues et al., 2001: 16), e de facilitar a adaptação socioprofissional, em condições de igualdade de oportunidades.

Entretanto, como sublinha o mesmo autor, a escola universal, também apelidada de escola tradicional, revelou-se incapaz de albergar a diferença. Com base num guião preconcebido – um currículo idêntico para todos – ela “(...) constituiu-se para homogeneizar as experiências académicas de todos os alunos”, pensando “(...) desta forma cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades (Rodrigues et al., 2001: 16). Neste contexto, as diferenças visíveis foram catalogadas de necessidades educativas especiais, tendo impulsionado o surgimento das escolas especiais que, entretanto, procuraram, por categorias e, dentro de um pensamento classificador e homogeneizador, responder às necessidades educativas especiais entendidas como “deficiência”.

As escolas especiais e a escola universal partilham, portanto, na sua emergência, o mesmo tipo de referente: separar/agrupar para homogeneizar, continuando a ignorar e a marginalizar/excluir todo o rol de outras diferenças não categorizáveis nos cânones definidos pela deficiência. Assim, à partida bem-intencionada, a escola universal transformou-se num filtro de selecção dos alunos que, devido a factores desconsiderados pelos seus mentores (insucesso, abandono, indisciplina, inadaptação cultural), iam ficando para trás.

Ressaltamos aqui um dos aspectos que consideramos estar na base deste desfasamento: uma percepção redutora da diversidade, associando-a exclusivamente às tais diferenças óbvias (aquelas que apresentam um sinal exterior que legitima a sua diferença convertendo-a em deficiência). Em vez de reconhecê-la como característica intrínseca à realidade humana enquanto sistema complexo e logo portadora de uma dinâmica sistémica, envolvendo as diversas componentes do processo educativo: as opções de políticas educativas; os curricula e matérias pedagógicos; as culturas e formas de conceber e desenvolver a acção educativa; os equipamentos, os espaços escolares, o tempo e o modelo organizacional; a relação com a comunidade, entre outros.

Situadas desde essa perspectiva de diversidade como *deficit*, as primeiras respostas da escola à mesma estruturam-se dentro de um modelo de atendimento que designaríamos de: *separar para atender*.

Com efeito, o modelo *separar para atender* parte de uma imagem negativa da diversidade, relacionando-a exclusivamente com anomalias biológicas (deficiências) ou com *handicaps* culturais. Norteado por um pensamento “tipológico” (Rodrigues, 2001: 10), este modelo considera os alunos passíveis de serem classificados ou categorizados em grupos homogéneos. Assim, na ânsia de homogeneizar, acaba por reduzir a realidade. O que implica, de certa forma, injustiças, perdas e/ou exclusão de partes, atitude que, à partida, se pretendia evitar. Desta forma, reproduz a crença de que isolar os considerados diversos por categorias, constitui a melhor maneira de ajudá-los a superar seus *deficits*. Consequentemente, considera que o único meio para atender a essa diversidade entendida como deficiência é eliminando-a do contexto escolar regular. Segundo Sanches e Teodoro (2006: 68), subjacente ao modelo de *deficit*, está igualmente a crença de que “(...) o indivíduo com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los (...)”.

A partir de uma análise das diferentes perspectivas teóricas sobre a orientação educativa explicitadas por Santana (2003), na sua obra *Orientación educativa y psicopedagógica*, constatamos que este modelo de atenção à diversidade está fortemente enraizado no enfoque teórico clínico-médico de atendimento e orientação educativa. Concebendo a orientação como um processo de ajuda técnica e científica destinada a alunos com problemas, este enfoque teórico define as seguintes *etapas* no processo de atenção a esses alunos:

- Remeter o aluno com problemas às estruturas especializadas que farão o diagnóstico do problema, identificando os factores internos que o provocam.
- Desenhar planos de intervenção, que serão aplicados por especialistas com o objectivo de reeducar, reabilitar as discapacidades e *déficit* dos alunos.
- Atender a estes *deficits* dentro de um enfoque reeducativo levado a cabo em grupos o mais homogéneo possível para tentar superar o seu *deficit*.

Questionamo-nos, então:

- Mas como traçar uma fronteira entre grupos cujos elementos se afirmam intrinsecamente como diferentes e simultaneamente semelhantes entre si?
- Que sentido faz separar seres gregários e comunicativos ou seja que só realizam a sua humanidade em interacção comunicativa uns com os outros?
- Porquê homogeneizar seres cuja própria essência é diversificar e cuja própria vida em comunidade não lhes exige que sejam iguais?

O modelo de *deficit* bem como as suas formas segregadoras de atenção à diversidade não são hoje considerados práticas assertivas no atendimento à diversidade no contexto escolar. Vários autores têm afirmado que *separar para atender* contribui mais para estigmatização escolar do estudante considerado portador do referido *deficit* e a diminuição das próprias expectativas dos docentes em relação a ele, do que para ajudá-lo a se integrar no grupo.

A questão das expectativas dos docentes e seus efeitos sobre os comportamentos, atitudes e desempenho dos alunos, já foram evidenciados em vários estudos. Álvarez

Núñez (1999) analisou exaustivamente o tema, debruçando-se sobre vários autores que a têm abordado, entre os quais se destacam Bogdan (1982); Halley (1977); Hargreaves (1979); Rosenthal (1981); Rosenthal, e Jacobson (1980); Watzlawick (1981); Wilmot (1987), entre outros. No tocante ao contexto escolar, este autor ressalta, especialmente, as pesquisas efectuadas por Rosenthal e Jacobson (1980), sobre aquilo que designaram “o efeito Pigmalião na sala de aula”, focalizando a importância e os efeitos das percepções e crenças dos docentes no desempenho dos alunos. Por outro lado, Álvarez Núñez aprofunda esta reflexão a partir, primeiramente, das críticas feitas aos autores supracitados por Brophy y Good (1974) e, seguidamente, alarga a análise com outros autores (nomeadamente Murphy, 1974, Diaz-Aguado, 1983; Ovejero, 1987 entre outros), identificando um conjunto de aspectos da sala de aula que podem ser afectados pelas expectativas dos docentes, nomeadamente:

- a) O comportamento e atitudes dos alunos na sala de aula;
- b) As capacidades e habilidades académicas dos alunos;
- c) O clima da aula e as respostas dos alunos às tarefas;
- d) O autoconceito dos alunos.

Ainda, Álvarez Núñez (1999: 298) afirma que “(...) el éxito del profesor en la gestión de la clase depende, en buena medida, del tipo de expectativas que comunica a los alumnos sobre la conducta que espera de ellos en diversos otros campos”.

Finalmente, a partir dos estudos de Feldman y Theiss (1982), Álvarez Núñez (1999) evidencia que tanto as expectativas do professor como as dos alunos tendem a ter efeitos sobre os resultados e os sentimentos de êxito e fracasso de ambos, pois o docente, tal como o estudante, também é afectado pelas expectativas deste em relação à sua conduta e desempenho.

Ainda, a este propósito, importa referir às ideias de Ainscow (1997: 27), que apelida este modelo de *deficit* na percepção e atenção à diversidade no contexto escolar como “perspectiva individual” afirmando que ele deriva “(...) pelo menos em parte, a partir de alguns pressupostos sobre os objectivos da escolarização, a natureza do conhecimento e os processos de aprendizagem”. Ou seja, se se parte de princípio de que o processo de aprendizagem escolar é organizado de forma eficaz pelo professor (dono do saber) em direcção ao aluno (tábua rasa), quando surgem dificuldades, estas são imputadas aos

alunos que não souberam/puderam aproveitar os conhecimentos do mestre. Neste sentido, “(...) a tónica é posta neles enquanto indivíduos e nos atributos que parecem impedir que progridem” (Ainscow, 1997: 27). Enquanto isso, as estruturas de ensino, o currículo, as crenças, atitudes e práticas docentes, e todo o contexto escolar, familiar e social onde o aluno está inserido, não são considerados alvos de análise e de intervenção.

Em relação às formas de atenção à diversidade, norteadas por esta perspectiva individualizada, o mesmo autor (Ainscow, 1997: 28-31). Considera que “(...) funcionam em desvantagem para as crianças que se propõe ajudar” e aponta cinco argumentos fundamentadores da sua posição:

- O impacto dos rótulos;
- A estandardização das respostas;
- A limitação das oportunidades;
- A utilização de recursos;
- A manutenção do *status quo*.

Passamos a explicar resumidamente cada um destes argumentos. Com o primeiro argumento, o autor evidencia que, ao se rotular alguns alunos de *diferentes* ou *especiais*, isso poderá causar a diminuição das expectativas dos professores e dos colegas da turma em relação a eles, dificultando assim o seu progresso. Com o segundo argumento, o autor ressalta que, ao se concentrar na aplicação de um conjunto de técnicas estandardizadas e de forma segregada, para um grupo de alunos considerados especiais, pode-se reduzir o espírito inovador, em relação a formas de aprendizagens, de modo contextualizado, para todas as crianças. Em relação ao terceiro argumento, ele alerta para os riscos de uma centração em determinadas características específicas atribuídas aos alunos considerados especiais, podendo isso levar os docentes a propor tarefas menos complexas aos mesmos limitando-lhes, assim, as oportunidades interactivas e de desenvolvimento. No que tange ao quarto argumento, Ainscow pontua que a centração do atendimento da diversidade na questão de recursos pode levar à inércia, caso esses recursos não apareçam ou, ainda, à perda de tempo e energias que poderiam ser utilizados em benefício de projectos mais inovadores. Por outro lado, pode levar, também ao aumento de crianças catalogadas como especiais, no sentido de se justificar cada vez mais a necessidade de recursos, provocando,

assim, um círculo vicioso. Finalmente no quinto argumento, o autor acaba por demonstrar uma consequência dos aspectos anteriormente focados para a dinâmica escolar, ou seja, ao partir do princípio que o problema é do aluno, a escola, o currículo e os contextos envolventes não são estudados, nem considerados objectos de intervenção. Desconsidera-se, assim, factores que poderiam contribuir para a eliminação das causas dos problemas e mantendo a situação das dificuldades.

Todavia, apesar das críticas, é importante considerar que as políticas de universalização e democratização do ensino, em cujo bojo se procedeu à tematização da questão da diversidade no âmbito educacional, potenciando o desenvolvimento da educação especial, constituem um marco que é ao mesmo tempo um factor desencadeador da reflexão sobre as possibilidades de uma educação escolar para todos. Na verdade, a partir das críticas ao modelo baseado na deficiência, surgiram reflexões que, no entender de Ainscow (1995: 7), vêm provocando “(...) uma mudança de pensamento, que transfere as explicações sobre os insucessos educativos das características das crianças e respectivas famílias para o processo da escolarização (...) isto tem levado à introdução de abordagens baseadas num ponto de vista interactivo”.

Situa-se, com efeito, neste âmbito, o modelo da escola integrativa, intimamente relacionada com a tomada de consciência, expressa em correntes teóricas, conferências mundiais sobre a educação e práticas educativas de que não é necessário separar os alunos para os atender. Na decorrência desde princípio, emerge o modelo que designaríamos de *integrar para atender*, consubstanciada em práticas de intervenção e orientação educativa por serviços dentro da escola (estratégias compensatórias, apoio personalizado ao aluno com a deficiência, condições especiais de acesso ao currículo, entre outros).

Entretanto, a política educativa integrativa depara, na prática, com sérios limites à sua materialização nas escolas. Estas, não estando preparadas para o acolhimento de alunos considerados especiais, continuam a operar centradas no modelo de percepção da diferença como deficiência. Como salienta, Ainscow (1995: 7):

Apesar dos movimentos em prol da integração das crianças ditas com necessidades educativas especiais, com uma ênfase nas abordagens tais como a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula, a orientação baseada na deficiência continua a estar profundamente enraizada em muitas escolas e salas de aula.

Efectivamente, o imobilismo em relação a certas práticas baseadas em classificar e homogeneizar em vez de apostar em estruturas de apoio e orientação educativa, com vista à atenção às necessidades de todos os alunos, continuam ainda, na actualidade, a fazer parte do quotidiano de muitas escolas.

Sanches e Teodoro (2006: 68) sintetizam alguns dos aspectos mais visíveis em termos das limitações do modelo integrativo na atenção à diversidade no contexto escolar, afirmando que o que este modelo provocou foi um sistema de educação especial no contexto da escola regular. As seguintes palavras destes autores são a este propósito elucidativas:

O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos. (...) Assim, o aluno está na classe regular e tem um professor de educação especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a classe a que este aluno pertence. Não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/ jovens. Não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.

Como se pode depreender do trecho acima apresentado, estes autores focalizam as suas críticas ao modelo integrador especialmente na sua (in)capacidade para promover alterações no *status quo* escolar, e consequentemente de converter as escolas em espaços inclusivos e interactivos. Entretanto, o modelo *integrar para atender* foi também, criticado, especialmente, pela sua tendência a um nivelamento por baixo, conducente à redução do nível de exigências e expectativas em relação aos alunos considerados diferentes e ao seu encaminhamento para carreiras menos valiosas. Uma outra crítica, ainda, tem a ver com o facto de, no âmbito deste modelo, as diferenças não concebíveis dentro do modelo de deficiência, continuarem a ser ignoradas. Na verdade, neste modelo, a desigualdade pôde continuar e a auto-exclusão a ser experimentada por parte de elementos ou grupos que não viram a sua cultura reflectida na escola, não entendendo o sentido desta.

Assim, se a escola integrativa se constitui em mais um pilar de reflexão, sustentada sobre o como atender a diversidade na escola de modo mais eficaz, a mudança paradigmática só irá ocorrer a partir dos trabalhos da UNESCO explícitos, especialmente,

na Conferência de Salamanca (1994), na qual se vai consagrar a filosofia da educação para todos, assente nas ideias da contribuição da educação para a qualidade de vida e para a prevenção da exclusão social, e na da educação ao longo de toda a vida. A partir daí, a forma de pensar a diversidade e as respostas à mesma no contexto escolar conhecem, mormente em termos de filosofia, uma orientação inovadora – é a fase da escola inclusiva, do *incluir para atender*.

O movimento inclusivo irá despertar as escolas regulares para a percepção de uma diversidade de várias índole, seja associada a características específicas dos alunos, abrangendo as necessidades educativas especiais (antes estavam confinadas a acções específicas ou a escolas especializadas de educação especial); seja ligada a outros factores (de natureza socioeconómica, religiosa, ritmos de aprendizagem entre outros).

No âmbito deste movimento, o próprio *conceito de necessidades educativas especiais* é alargado e redefinido, passando a:

- Abarcar não só as crianças com deficiência ou superdotadas, mas também as crianças em situação de risco (crianças de e na rua, sujeitas ao trabalho infantil, provenientes de grupos socioeconomicamente desfavorecidos/marginalizados) e pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994);
- Ser interpretado desde um âmbito curricular, significando qualquer tipo de barreiras existentes a nível da aprendizagem e participação dos alunos sendo, portanto, que estas barreiras podem relacionar-se com a forma como as escolas estão organizadas, como é desenvolvido o currículo escolar etc. (Ainscow e Booth, 2002)

Apesar da polissemia do conceito de inclusão, tendo em conta as diversas valências e interpretações que acolhe, corroboramos Ainscow (2009: 20), quando afirma que no âmbito educativo, a inclusão implica:

Processos que visam aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais;

Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma a que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades;

A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Sistematizando, diremos que o objectivo final da inclusão é evitar todas as formas de exclusão escolar, transformando as escolas em esferas de participação, de reflexão, de autonomia e de relação entre os alunos considerados sujeitos e não meros objectos da educação. Sendo assim, a escola inclusiva é aquela que aposta “(...) na aprendizagem activa, no trabalho cooperativo de grupo” e na criação de “(...) ambientes mais adequados à aprendizagem” (Ainscow, 1995: 7). Assim, a escola inclusiva entrecruza com a intercultural, partilhando princípios, objectivos, estratégias ou seja, uma mesma filosofia educativa que parte de uma concepção positiva da diversidade.

2. Experiências pedagógicas no âmbito da atenção à diversidade cultural no contexto escolar

Na sua preocupação com o atendimento à diversidade étnica e cultural, as instituições educativas vêm dando respostas, também elas diversificadas, sempre em sintonia com uma determinada política educativa e uma determinada forma de conceber a diversidade cultural no contexto social mais amplo. Apesar da complexidade das interacções em contextos de diversidade cultural e, consequentemente, das dificuldades de uma modelização das mesmas, vários autores entre os quais, Allemann-Ghionda (1999), Banks (1997), Bliss (1990), Cardoso et al. (1998), Jordán (1994), Sachs (1989), entre outros, têm procurado catalogar as diferentes práticas de atenção à diversidade cultural, no sentido de uma sistematização das experiências em modelos mais ou menos delimitados. Uma categorização sintética e consensual organiza as políticas no âmbito das interacções e respostas à diversidade cultural no campo social e escolar em três modelos: o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo cultural.

Interessa-nos, aqui, mais do que analisar essas políticas, ressaltar as suas implicações na educação escolar e, bem assim, as experiências pedagógicas no campo do atendimento à diversidade cultural no contexto escolar a elas associadas.

O assimilacionismo pode ser entendido como um processo social que visa a eliminação das barreiras culturais entre grupos através da aquisição de traços culturais do

grupo dominante pelo grupo minoritário, com a consequente perda dos valores culturais destes (Cardoso et al., 1998). Assim, este modelo apoia-se no mito de que a cultura maioritária é “(...) un organismo simple, coherente, estático y reconocible por cualquier miembro de la comunidad” (Ruíz de Lobera, 2004: 82). Entretanto, ao negar ou desvalorizar as diferenças culturais dos grupos minoritários, buscando a sua diluição na cultura maioritária, o assimilacionismo pode, no limite, servir de caldo para o florescimento de movimentos contra-culturais e/ou de resistência por parte das culturas estigmatizadas.

No contexto escolar, este modelo relaciona-se, com práticas compensatórias, especialmente ao nível linguístico, traduzindo, estas, geralmente, em “programas de submersão” (Díaz-Aguado, 2000: 43), nos quais, apenas os alunos minoritários, considerados numa situação de desvantagem linguística, teriam que adaptar à língua do ensino, para que tal desvantagem fosse superada. Subjacente a estas práticas estão as crenças de que (i) renegar a sua cultura de origem, especialmente a língua materna (que deveria ser abandonada mesmo no contexto familiar), é a melhor forma para uma adaptação e sucesso escolares dos alunos minoritários ou imigrantes e que (ii) o abandono escolar e a marginalização social (notório nos contextos multiculturais), por parte destes grupos, explicam-se pela “(...) falta de conhecimento e competência necessárias à inserção social satisfatória no sistema social económico” (Pereira (2003: 22), sendo que estas competências só a cultura maioritária as pode promover.

Assim, essas primeiras experiências de atenção à diversidade cultural nas escolas – o desenvolvimento de programas compensatórios geralmente, a nível linguístico – comungam do princípio de que as causas do insucesso, abandono ou marginalização centram-se sempre e exclusivamente no aluno (dificuldades linguísticas, cognitivas, genéticas, socioeconómicas, culturais).

As práticas compensatórias a nível da atenção à diversidade cultural na sala de aula vêm sendo, no entanto, criticadas, sobretudo, pela sua metodologia intervencionista de isolamento dos alunos filhos de imigrantes de seus companheiros autóctones. Na verdade, em alguns países, baseados na sua política educativa intercultural, foram instituídas turmas especiais ou preferenciais, destinadas somente aos filhos de imigrantes, enquanto as escolas com o seu clima, seu currículo, suas práticas educativas e atitudes docentes, manteria intocável o seu *status quo* (Campani, 1999).

Por outro lado, estudos realizados vieram por em causa os princípios e as crenças que sustentam tais práticas. Díaz-Aguado (2000) comprovou, por exemplo, a importância da conservação da língua materna, na comunicação familiar nas crianças linguisticamente em desvantagem, como uma via de reforçar as suas identidades linguísticas e promover a sua competência comunicativa em ambas as línguas (a materna e a de ensino). Por outro lado, ressaltou o valor de ensinar a língua materna ao lado da língua oficial no ensino em situações de bilinguismo. Segundo essa autora, isso reforça a adaptação escolar, a aprendizagem e a permanência no sistema e a própria identidade cultural em formação.

De acordo com Ruíz de Lobera (2004: 90), “(...) un sujeto que se aparta de sus orígenes, que deja de valorarlos que se desidentifica con su comunidad de origen” não só “(...) es un sujeto debilitado desde el punto de vista de su identidad” como também, desde esta posição fragilizada, “(...) tiene pocas posibilidades de ofrecer frutos a la sociedad receptora”.

A partir das críticas às práticas assimilacionistas, deu-se início a novas experiências pedagógicas, centradas no reconhecimento da diferença étnico-cultural que poderia constranger os alunos imigrados. As novas estratégias de intervenção, focalizadas na valorização da cultura de origem dos alunos imigrados e, por conseguinte, na sua língua materna inserem-se dentro de um modelo mais geral a nível da relação entre culturas – o integracionismo.

Em termos teóricos, o integracionismo tem por base um enfoque multiculturalista de percepção das culturas. Ao contrário do modelo que propõe a assimilação cultural, este leva em consideração as expressões culturais das minorias e considera as diferenças como um valor positivo. Assim, o integracionismo cultural pode ser definido como um processo social que permite espaço e expressão de valores culturais dos grupos minoritários, desde que ajustáveis à cultura dominante (Cardoso, et. al.,1998).

Associada intimamente à questão imigratória ou, melhor dizendo, à situação desejável do imigrante no país de acolhimento, Ruíz de Lobera (2004) afirma que, no sentido que lhe é atribuído, no discurso social, “integração” significa basicamente a diluição da identidade de origem dos grupos minoritários na do grupo maioritário – traduzindo a situação de um sujeito que, embora procedente de outra cultura não se lhe nota os traços distintivos, parecendo, em tudo, semelhante aos da comunidade de

acolhimento. Neste sentido, a integração tem sido, inclusive, colocada como o ideal das políticas sociais, direccionadas ao atendimento do imigrante nas sociedades de acolhimento. Entretanto, como vemos, esta aceção do conceito de integração está tão próxima do de assimilação que se confundem.

Situando a temática da integração no processo de reconstrução das identidades psicossociais de indivíduos, quando experimentam uma mudança de contexto sociocultural, ela se associa a um momento crítico deste processo; um momento de crise identitária derivada, especialmente, pela discrepância entre os valores assumidos como próprios e as (im)possibilidades de os colocar em prática nas sociedades de acolhimento (Veredas, 1999).

No contexto educativo, o modelo integrativo tem implicações, especialmente a nível curricular. Defende a integração de certos aspectos das outras culturas em presença nos currícula, que não apenas os da cultura maioritária; evidencia, igualmente, a necessidade de os professores estarem capacitados para uma gestão democrática dos currícula, geralmente, monoculturais e apela aos docentes para um conhecimento dos seus alunos, mediante adopção de uma postura de pesquisa e reflexão.

Todavia, este modelo, se considerado importante e consensual, está longe de ser suficiente no âmbito de uma educação intercultural. Por um lado, como afirma Díaz-Aguado (2000), o currículo formal, geralmente monocultural, apresenta, às vezes, outros problemas, entre os quais as representações negativas de outras culturas, a conceptualização das pessoas a elas associadas como inimigas e, acrescentamos, a utilização de esquemas e raciocínios de leituras das realidades e dos factos históricos, sociais e culturais enviesadas, com grelhas, por vezes etnocêntricas. Portanto, uma mera integração de conteúdos adicionais não poderá ser considerada suficiente para transformar um currículo mono num intercultural.

Nesta linha, o modelo integrativo/aditivo tem sido criticado por vários autores por, na prática, se limitar à celebração episódica de aspectos folclóricos das culturas em presença, sem consequência de maior na transformação do currículo, geralmente monocultural, em multicultural, nas práticas e actuação docentes e na construção de um conhecimento, aprendizagem e relação, interculturais por partes dos agentes educativos (Dasen, 1995; Campani, 1999; Silva, 2005).

As críticas mais fortes à forma como este modelo vem sendo implementado nas escolas apelidam-no de Pedagogia do Couscous (Dasen, 1995). Com esta expressão de origem francesa, procura evidenciar a aplicação incorrecta do modelo por parte dos professores, revelando uma inadequada conceptualização que têm da educação intercultural e da sua abordagem curricular como algo que não modifica a sua prática, que afecta apenas algumas disciplinas e que pode ser incorporado, com mais uma aula à margem do resto do currículo.

Com efeito, reduzir a pedagogia intercultural a uma festa, a uma música, enquanto tudo o resto permanece na mesma, constitui, uma abordagem que trivializa e esvazia o significado crítico e reconstrutivo que o intercultural exige em termos pedagógicos.

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento dos trabalhos da Comunidade Europeia sobre a educação intercultural confluíram para a sua conceptualização numa óptica de oportunidades educacionais idênticas. A gestão da diversidade cultural ganha uma visão mais ampla. Não se trata, agora, apenas de uma atenção meramente compensatória baseada no segregacionismo para superar *deficits* linguístico-culturais, nem meramente da integração de aspectos folclóricos da cultura minoritária na gestão dos currícula. A diversidade linguístico-cultural é vista, agora, como uma riqueza que os imigrantes trazem para a sociedade de acolhimento e para a escola (Allemann-Ghionda, 1999), desafiando-a ao reconhecimento e valorização do pluralismo cultural, para além do integracionismo, com vista à igualdade de oportunidades de todos os sujeitos presentes na interacção de se expressarem livremente a sua cultura e forma de ver o mundo.

O novo modelo - *o pluralismo cultural anti-discriminatório* - propõe, assim, o desenvolvimento de competências interculturais, de valores e atitudes favoráveis a um clima saudável de relação na diversidade, de participação cívica na cultura nacional sem negar a cultura de origem (Cardoso, 1998). Pressupõe, em síntese, o respeito mútuo pelas identidades em presença, mas também, igualmente, a liberdade de escolha; uma atenção maior aos aspectos socioeconómicos, em detrimento dos culturais e étnicos, que traduzem práticas intermédias, visando a equidade e preparando o caminho para um autêntico pluralismo cultural.

Assim, a nível do currículo escolar, propõe-se, para além da integração de conteúdos referentes à diversidade cultural presente na interacção, uma dimensão anti-discriminatória

e anti-racista, que se traduz numa reanálise dos conteúdos, à luz de diferentes olhares e perspectivas, no sentido de desconstruir possíveis visões estereotipadas do mundo e de ressaltar a diversidade nele presente. Subjacente a este modelo, encontramos a teoria do relativismo cultural que pode ser considerada, à partida, como uma atitude de abertura ao outro, desprovida de preconceitos.

Em síntese, podemos afirmar que os três modelos acima referenciados espelham diferentes políticas sociais e educacionais no âmbito das relações interculturais. Entretanto, como observa Allemann-Ghionda (1999: 132), trata-se de procedimentos que não podem ser entendidos seguindo uma lógica exclusivamente cronológica pois representam “(...) sistemas conceituais (...) que podem coexistir socialmente e no sistema educacional de um mesmo país”.

Como já referimos, há outras categorizações munidas de terminologias variadas e que pretendem ser, igualmente, simplificações teóricas para práticas complexas e diferenciadas no âmbito da atenção às chamadas diferenças óbvias no contexto educativo escolar. Tais modelos descendem de diferentes estratégias de intervenção. A reconstrução por nós feita vai na linha das categorizações apresentada pelos autores supracitados e que pode ser sintetizada da seguinte forma (i) o primeiro modelo, o da assimilação cultural, possui uma visão universal na qual a cultura dos imigrantes não é considerada, ou seja, as diferenças relativas às identidades culturais e linguísticas são ocultadas; (ii) o modelo multiculturalista foca as diferenças culturais e, portanto, tem uma visão particularizadora das culturas não percebendo as relações entre elas; finalmente, (iii) o modelo do pluralismo cultural considera as diferenças nas suas diversas manifestações: linguísticas, culturais, económicas, sexuais e de género, etc. A ideia básica não é mais aquela de exaltar os valores particulares, mas de construir e compartilhar valores comuns que salvaguardem os direitos das crianças e adolescentes em geral, promovendo oportunidades iguais de educação/formação para todos os alunos.

Para concluir esta reflexão, questionamos qual desses modelos poderia ser considerado o norteador de uma abordagem educativa intercultural crítica e inclusiva, capaz de preparar os alunos para a convivência democrática e para uma cidadania intercultural nas sociedades pluriculturais em que vivemos.

Como ponto de partida para a análise desta questão diríamos que é preciso considerar a relação entre as estratégias de atenção à diversidade adoptadas e as oportunidades de participação e de realização pessoal e social dos sujeitos nos contextos de acolhimento, o que se relaciona, por sua vez, com o clima de convivência e com dimensões organizativas dos centros escolares, entre outros aspectos.

Podemos, entretanto, afirmar que as práticas assimilacionistas, tal como foram definidas anteriormente, ao neutralizar um dos sujeitos da relação inviabilizam o diálogo, enquanto condição básica da comunicação intercultural. Por outro lado, o modelo integrativo para se afirmar como base para a construção da interculturalidade nos contextos sociais e educativos, precisa ultrapassar a perspectiva simplista de integração assente na ideia de que apenas o grupo minoritário é que deve mudar para poder integrar-se na cultura maioritária. Deve, antes reconhecer a necessidade primordial de as sociedades de acolhimento e, de uma forma específica, as escolas se transformarem, no sentido de favorecerem a abertura, o intercâmbio e a fecundação mútua.

Uma abordagem educativa, intercultural, crítica e inclusiva deve apostar na criação de condições que favorecem o diálogo intercultural autêntico. O reconhecimento do pluralismo cultural e a abertura à relação comunicativa em condições de reciprocidade e respeito mútuo constituem, nesta linha, pilares básicos para a sua sustentação teórico-prática.

3. Potencialidades e desafios da diversidade na renovação de políticas e práticas educativas escolares

Constatamos, ao longo da nossa análise, que uma percepção reducionista da diversidade tende a conotá-la a algo negativo que deve ser eliminado, ao invés de valorizado. No contexto escolar, esta percepção tem associado a diversidade a alunos que, pelas suas características específicas, apresentam sinais visíveis que os demarcam do grupo turma. Arnaiz (2009: 95) considera esta visão da diversidade “(...) ainda estreitamente relacionada ao modelo clássico, denominado médico-psicológico, que caracterizou a educação especial” como sendo “(...) um dos principais problemas enfrentados actualmente por muitas escolas”, na medida em que “(...) legitima as NEE descontextualizadas do resto da classe e impregna a percepção social que se tem delas”.

Neste sentido, a mesma autora (2009: 96) aponta para a necessidade de se “(...) desmistificar uma acção educativa centrada exclusivamente em alunos especiais, acções especiais e escolas especiais” e de se assumir uma abordagem mais abrangente da diversidade no contexto escolar (diversidade cultural, linguística, de acesso ao conhecimento social de género, ligada a factores intra e interpessoais, de necessidades educativas especiais associadas à deficiência ou superdotação).

Efectivamente, a construção de uma escola inclusiva e intercultural exige uma percepção da diversidade numa perspectiva ampla, reconhecendo a multiplicidade de dimensões, significados e desafios, que a mesma traduz, e as potencialidades que pode proporcionar para melhorar a qualidade educativa nas escolas. Importa, nesta linha, perceber que a diversidade no contexto escolar não se circunscreve às características específicas dos alunos, sejam elas de natureza sensorial-motora, socioeconómica, cultural ou ligadas à aprendizagem (ritmos, motivações, interesses, expectativas).

A diversidade no contexto escolar está também conectada às ideias de multiplicidade de saberes, actores, estratégias e actividades convocadas ao nível da prática educativa e do desenvolvimento curricular; à diversidade de parceiros e recursos pedagógico-didácticos implicados no processo educativo; à variedade de estilos didácticos e de perfis profissionais do pessoal docente; a uma pluralidade de valores e comportamentos exibidos, por vezes de forma descontextualizada pelos alunos, afirmando-se como uma dimensão da diversidade, potencialmente conflituosa e tornando a gestão da sala de aula numa tarefa complexa para os professores.

Uma concepção alargada da diversidade no contexto escolar fundamenta-se no seu reconhecimento, enquanto traço definatório das realidades humana e social, como dimensão imanente aos contextos grupais, e constructo social. Manifestando-se, portanto, de distintas formas a nível das escolas e da sala de aula em particular. Como afirma Gimeno Sacristán (2002: 25):

A diversidade é como um poliedro com diversas faces que em muitos casos estão envolvidas entre si e, para as escolas, para os docentes e para as políticas educacionais, dependendo do caso, é ao mesmo tempo, variedade natural, desafio a ser administrado, desigualdade a ser evitada, possibilidade ou conveniência de diversificar

Partindo deste sentido polissémico da diversidade como pluralidade, diferença, deficiência, desvantagem, riqueza, no contexto escolar, reconhecemos, no contexto

escolar, a dimensão do desafio mas, também de oportunidade, que a mesma coloca ao processo ensino-aprendizagem. Accioná-la, tanto da parte da política educativa como da dos docentes, no contexto da sala de aula, como recurso pedagógico na edificação de uma escola intercultural e inclusiva, implica a assunção de um novo paradigma no âmbito da sua percepção, valorização e atendimento.

O movimento educativo inclusivo, estruturado a partir da *Conferencia Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), representa um marco incontornável na edificação de uma nova percepção da diversidade no contexto escolar, intimamente associada a um impulso determinante, no sentido de mudança de paradigma educativo. A mudança preconizada encontra-se bem explícita na seguinte afirmação:

Assim, em vez de se sublinhar a ideia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objectivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças. (Clark et al., 1995, citado por Ainscow, 1995: 2)

Com efeito, o movimento inclusivo propõe transformações a nível das políticas, culturas e práticas escolares, assentes num conjunto de *crenças e pressupostos* que potenciam uma nova forma de ver, apreciar e mobilizar a diversidade no contexto escolar, nomeadamente:

- A “(...) crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças” na medida em que “(...) os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (Ainscow, 1995: 2).
- A concepção da escola ordinária como um espaço apropriado “(...) para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias” e contribuindo, assim, para a edificação de uma sociedade inclusiva, através de “(...) uma educação para todos”, significando uma educação adequada a cada

criança, que promova “(...) a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994: 9).

Apoiamo-nos nestes pressupostos para fundamentar a nossa tese, de que a diversidade representa uma força com potencial desestruturante, mas, simultaneamente, uma oportunidade para uma reestruturação mais inclusiva e democrática da educação escolar. Nesta lógica, é importante a sua valorização por parte da escola e dos agentes educativos, assumindo-a como eixo estratégico na definição de políticas e práticas educativas mais inclusivas e interculturais.

Situamo-nos, assim, na linha de Ainscow (1997: 31) quando defende que “(...) os alunos com dificuldades podem ser vistos de modo mais positivo, como fonte de recolha de informação sobre as condições da sala de aula existentes, fornecendo pistas sobre a forma como essas condições podem ser melhoradas”. Ainda, num trabalho anterior, e a propósito das crianças com NEE, o mesmo autor evidencia que elas “(...) são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das actividades” pois:

Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos (Ainscow, 1995: 9).

A edificação de uma educação de qualidade e efectivamente para todos, irá depender da sensibilidade e aptidão da escola e dos docentes para perceberem, valorizarem e responderem a esse feedback dos alunos, na sua pluralidade; para o alargamento das esferas de participação e cooperação de toda a comunidade escolar, construindo pontes para uma melhor atenção à diversidade.

3.1 Diversidade e gestão participativa nas escolas: o papel do Projecto Educativo de Escola

Na verdade, acreditamos que o reconhecimento e a valorização da diversidade no contexto escolar potenciam a construção de uma escola inclusiva e intercultural, enquanto espaço de debate e de reconstrução de conhecimentos e valores; de aprendizagem da

convivência democrática e da cidadania; um espaço proporcionador de um diálogo aberto e reflexivo entre os seus membros, onde se discutem problemas e se partilhem experiências; onde a diversidade é motivo de cooperação, promovendo valores e objectivos colectivamente assumidos.

Uma *escola inclusiva e intercultural* aproxima-se, da concepção da mesma como uma *organização aprendente* (Senge, 1990), entendendo-a como uma escola:

- Empenhada na procura das melhores estratégias que possam fomentar interações e diálogos reflexivos;
- Que coloca no centro das suas preocupações a aprendizagem do estudante, acreditando na sua capacidade participativa;
- Que, ao mesmo tempo que conserva as boas práticas e as divulga, seja capaz de assumir riscos em prol da inovação educativa.

Enfim, diremos, uma escola apostada no desenvolvimento de um clima de confiança, de valorização da diferença e de acolhimento de todos (docentes, alunos e comunidade) através de uma liderança democrática, bem informada e proactiva.

A construção desta escola, como comunidade de aprendizagem, requer um modelo de gestão e acção educativa estribados nos princípios da participação, do diálogo respeitoso, da autonomia, do trabalho cooperativo, enquanto condições para intercâmbio de ideias e a reconstrução de experiências entre os vários intervenientes no processo educativo. Enfatiz-se, assim, processos participativos e colaborativos, englobando professores, alunos, pais famílias e comunidade em geral.

Incidindo sobre a importância da participação no processo de tomada de decisão na escola Ruíz de Lobera (2004: 65) afirma que “(...) la participación es una forma de organización clave para la transmisión del valor de la diferencia”, compreendendo vários graus e níveis, sendo a tomada de decisão o mais elevado, seguida pela colaboração no desenvolvimento de ideias. A mesma autora assevera que, apesar das actividades participativas serem geralmente mais lentas, as decisões delas resultantes “(...) tienden a ser mejores y se cumplen más sin tener que recurrir a la amenaza de la fuerza o de la imposición de la autoridad” e que “una cultura participativa, una vez establecida en

prácticas continuas, termina siendo más ágil además de cohesionadora e incluyente” (Ruíz de Lobera (2004: 66).

Por outro lado, valorizar a colaboração, nos processos de organização, planificação e desenvolvimento da acção educativa, implica considerá-la como um princípio articulador de toda a dinâmica e cultura escolares (Hargreaves (1996). Nesta perspectiva, este autor aponta para um conjunto de vantagens que a colaboração traz para o trabalho nas escolas: através dela, os agentes escolares recebem mais apoio moral na superação das dificuldades inerentes aos processos de mudança na escola; tornam-se mais eficientes e eficazes naquilo que fazem, pois a colaboração permite a desconcentração do trabalho, melhora a capacidade de reflexão e cria oportunidades de aprendizagem, conduzindo a um aperfeiçoamento contínuo.

Para incrementar processos participativos e colaborativos na escola, o Projecto Educativo de Escola (PEE), enquanto instrumento de gestão estratégica escolar, afirma-se como incontornável, na medida em que permite à escola mobilizar e capitalizar sinergias em prol de uma educação com todos e para todos. Conforme Macedo (1995: 18), o PEE constitui um dos “(...) pontos fortes da alteração da vida organizativa da escola, fomentando a articulação entre os diferentes níveis do sistema educativo”, em vez de limitar o papel da escola ao mero cumprimento dos despachos normativos emanados dos serviços centrais do Ministério da Educação.

Referindo-se à realidade educativa em Espanha, Álvarez Pérez e Soler (1996) definem a construção de um PEE como o primeiro nível de atenção à diversidade previsto na legislação educativa, afirmando que é da responsabilidade de cada escola formulá-lo a partir das directrizes emanadas da Administração educativa e considerando os desafios e oportunidades do contexto sociocultural no qual as mesmas estão integradas.

O PEE, ao fundamentar-se no envolvimento e participação activa de toda a comunidade educativa, fomenta a reflexão e o autoconhecimento, reforça a identidade colectiva da escola e promove a criação de uma escola cidadã. Através da participação e da solidariedade, o PEE articula processos colaborativos que supõem, nas palavras de Hargreaves (1996: 275): “(...) la creación conjunta de la visión y no la aquiescencia con la del director. Los profesores, el personal de apoyo, los padres y los alumnos también deben participar en la construcción de la idea de la misión y los objetivos de la escuela.”

Para fundamentar a importância da construção de uma escola reflexiva, solidária e cidadã, capaz de integrar a força criativa e desafiante da diversidade na sua comunidade educativa, achamos pertinente referirmo-nos aqui a uma análise feita por Ruíz de Lobera (2004), a respeito da relação entre solidariedade, assistencialismo e cidadania. Segundo a autora, a solidariedade humana não deve incompatibilizar-se com a consideração das pessoas como capazes de reflectir sobre os seus problemas e encontrar uma solução colectiva e própria para os mesmos. Caso contrário, caímos num assistencialismo estruturado sobre uma desvalorização do outro, da sua capacidade de reflexão e acção consciente e responsável.

As políticas assistencialistas no domínio da atenção à diversidade no contexto escolar estão estribadas, muitas vezes, numa percepção da mesma como *deficit*, conforme já referimos. Esta perspectiva da diversidade tem contribuído para a limitação das abordagens interculturais e inclusivas a uma mera educação compensatória, sem afectar os contextos, os sujeitos, os curricula e a consequentemente aprendizagem de todos, mantendo *o status quo*.

O trabalho cooperativo, a análise SWOT, a investigação-acção, desenvolvidos no âmbito da formulação e implementação do PEE, constituem estratégias na análise e transformação da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma abordagem educativa intercultural crítica e inclusiva a partir da diversidade nela presente.

Segundo Aguado (2003), uma análise de contexto, visando a valorização da diversidade e o desenvolvimento de uma escola intercultural, não deve cingir-se à consideração das diferenças visíveis a nível da comunidade escolar (cor da pele, nacionalidade etc.). Na descrição das características socioculturais da escola, da sua população, deve-se, antes, estar atento àquelas diferenças que condicionam os processos educativos, nomeadamente, estilos comunicacionais, expectativas e crenças, os valores e a cultura escolar, entre outros. Para além disso, a autora alerta que é preciso ter sempre presente o sentido e a finalidade do diagnóstico da diversidade na escola. A este propósito a autora assevera que:

Lo importante es el para qué estamos realizando la descripción de la diversidad presente en el centro: no es para disponer de una foto fija, un mapa estático de cómo son nuestros alumnos y sus familias. Se trata de tener información que nos permita

responder a preguntas de cómo llevar a cabo una enseñanza para todos los alumnos sea cual sea o su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003: 111).

Uma análise de contexto com vista ao desenvolvimento de um projecto educativo intercultural fundamenta-se numa apreciação crítica da realidade sócio-escolar, que permita capacitar a escola no combate aos preconceitos, na reconstrução de saberes e no desenvolvimento de competências cooperativas, na capacitação dos professores para adaptar os projectos curriculares às especificidades e desafios da escola. A análise de contexto converte-se, assim numa “(...) alternativa a la aplicación de medidas compensatorias”, reduzindo os riscos da estigmatização (Aguado, 2003: 113).

Assim, a ideia de PEE associa-se a uma nova concepção da escola e do seu papel na sociedade e no sistema educativo. Percebida como uma organização, afigura-se como um espaço apropriado de planeamento, coordenação, intervenção e decisão. Através do fomento da participação e colaboração, este documento pode converter as escolas em espaços de aprendizagem e de exercício activo da cidadania.

O PEE fundamenta-se na necessidade de valorização e atenção à diversidade que cada escola contempla. Afirmando a sua diferença, a escola procura, através da atenção às especificidades, necessidades e potencialidades da sua comunidade educativa, a consecução de uma efectiva igualdade de oportunidades.

Enquanto documento que consagra a orientação e visão estratégicas do desenvolvimento da organização escolar, o PEE fomenta a participação, o aproveitamento da força sinérgica da diversidade, no contexto escolar, a tomada de consciência da realidade vivida nas escolas, permitindo às mesmas exprimirem a sua identidade e definirem o sentido da sua acção colectiva. Portanto, a sua elaboração é uma via de afirmação, de autonomia e de cidadania, tanto no âmbito do sistema educativo, como no contexto social onde está inserida. Uma autonomia entendida como valorização da capacidade de iniciativa e criatividade dos intervenientes locais na busca de estratégias/recursos para a resolução dos problemas específicos de cada escola; uma autonomia sustentada numa gestão participativa, que valoriza o conhecimento e o planeamento, enquanto bases de uma gestão estratégica das escolas e reforço da descentralização. Uma autonomia entendida como a capacidade de auto-afirmação, através de uma incessantemente interacção com o seu entorno. Nesta linha, Costa (1996: 5) pontua que:

Não se pode conceber a autonomia como expressão apenas da comunidade docente; seria uma autonomia corporativa dos professores (...) a autonomia tem como contrapartida a participação na direcção dos representantes de uma comunidade que se quer alargada - da comunidade docente (professores) à comunidade escolar (professores, alunos, funcionários), da comunidade educativa restrita à comunidade educativa alargada (...)

Como é óbvio, o projecto educativo só se converte num instrumento favorecedor da mudança nas escolas rumo a uma maior democratização e inclusão se for expressão da sua comunidade, traduzindo-se um estágio saudável de inter-relação, diálogo/intercomunicação e colaboração entre os seus diversos elementos. Isto o impede de ser um mero formalismo burocrático, exigido pela Administração educativa. Na medida em que é elaborado com o engajamento de todos, a sua materialização constituirá, também, um anseio à realização dos objectivos da comunidade educativa.

Em síntese, podemos afirmar que aproveitar as sinergias, que a diversidade proporciona, exige por parte da escola um processo de mudança, com implicações em toda a sua dinâmica organizacional e na sua praxis. Como ponto de partida, requer uma percepção e apreciação positivas da diversidade, considerando-a uma riqueza, um desafio e uma oportunidade educativa.

É a partir daí que a diversidade poderá converter-se numa realidade operativa, proporcionando políticas e práticas educativas mais democráticas. Isto implica, por um lado, a definição de instrumentos de planeamento e gestão escolares adaptados à realidade específica da escola e congregadores de todas as vozes nela presentes e, por outro lado, o investimento na criação de uma cultura e de um contexto didáctico-pedagógico favorável ao desenvolvimento de todos os alunos.

Uma outra via eficaz na organização e mobilização da colectividade escolar para a transformação da realidade, é a investigação-acção. Esta pode ser considerada uma modalidade de pesquisa apropriada à transformação dos contextos educativos em verdadeiros espaços de participação e cidadania. Na medida em que ela incide sobre a consciencialização das pessoas em relação aos problemas e desafios que vivenciam nos seus contextos de vida social, laboral, etc., facilita a tomada de consciência da sua realidade e uma compreensão mais aprofundada da mesma, favorecendo maior competência para transformá-la. A tomada de consciência emerge, assim, como um ponto-

chave no processo de transformação escolar, um primeiro passo na construção de uma escola cidadã.

Um PEE fundamentado na investigação-acção promove condições político-curriculares, organizacionais-culturais e didáctica-pedagógicas, favoráveis à participação e ao desenvolvimento de todos, independentemente das suas especificidades, contribuindo, assim, para dissipar as barreiras do desconhecimento e da exclusão e para a afirmação de uma cultura escolar democrática.

3.2 Gerir o currículo a partir da valorização da diversidade

A construção de uma cultura escolar democrática implica, também, ultrapassar uma concepção do currículo como um instrumento meramente prescritivo e exterior à escola. Com efeito, se é verdade que o currículo escolar constitui um instrumento de carácter político que determina qual é a cultura oficialmente validada para ser transmitida às gerações jovens (Besalú, 2004), ele pode ser também definido como “ (...) factor de mudança que favorece o processo de atenção à diversidade dos alunos, a partir das perspectivas de projecto e desenvolvimento” (Torres, 1999: 127). É essa ambivalência do currículo como referência, projecto e desenvolvimento que o torna num espaço favorecedor da interculturalidade e da inclusão, enquanto metas educativas.

Incorporado no PEE, o projecto curricular da escola (PCE), constitui um instrumento planificador da acção educativa que procura adequar as orientações curriculares advindas do sistema ao contexto sociocultural específico de uma escola. Nesta linha, o PCE constitui um eixo de actuação fundamental de uma instituição escolar atenta à diversidade, promovendo um desenvolvimento e gestão curriculares democráticos. No seu bojo, a diversidade emerge como uma força, capaz de transformar projectos curriculares de natureza mono cultural em projectos interculturais, procurando incluir as vozes omissas, desconstruir etnocentrismos e outras formas de enviesamento, capacitando o currículo para a sua inclusão.

A diversidade constitui uma referência para a adaptação dos currícula à realidade multicultural de cada escola, almejando uma educação inclusiva e visando o reforço da coesão social, a reconstrução do saber, a convivência democrática e o fomento ao diálogo, enquanto ferramentas para a construção da escola como uma plataforma de integração e da

inter-partilha de saberes e valores. Ao propor objectivos e actividades curriculares e extracurriculares capazes de responder os desafios da diversidade e às necessidades específicas, mormente dos sujeitos educandos, o PCE procura “(...) oferecer respostas educativas, democráticas e solidárias para todos, em função das necessidades apresentadas” (Torres, 1999: 143).

Por outro lado, considerar a diversidade como motor de transformação dos currículos escolares em projectos curriculares interculturais e inclusivos leva-nos a questionar um conjunto de aspectos que caracterizam o *modelo escolar clássico ou tradicional*, nomeadamente: (i) o currículo único e monocultural; (ii) o professor como o único detentor do saber; (iii) a lição magistral, como único método de ensino; (iv) a memorização/repetição enquanto formas privilegiadas de pensar a aprendizagem; (v) o modelo da sala de aula como única unidade de ensino; (vi) as formas de avaliação baseadas mais na classificação e competição do que o trabalho cooperativo, entre outros aspectos.

Portanto, desenvolver e gerir um currículo numa perspectiva intercultural exige que haja um posicionamento dentro de um modelo escolar compreensivo, desde os diferentes níveis do seu desenvolvimento: o central da elaboração das propostas oficiais de carácter prescritivo; o nível dos grupos editoriais na elaboração dos materiais curriculares; o nível das equipas docentes, concretizando as intenções curriculares para um determinado contexto escolar, através de uma programação adequada; e o nível docente, na sua sala de aula, interpretando e adaptando tais intenções para atender às características específicas de um grupo turma). Este modelo compreensivo consiste naquele que “(...) é capaz de conjugar um currículo comum com a atenção à diversidade presente nos grupos” (Torres, 1999: 143).

A concepção do currículo enquanto “(...) uno conjunto de experiencias que constituyen las vivencias de los alumnos” (Aguado, 2003: 113-114), confere a operacionalidade e o sentido prático do currículo escolar, evidenciando, simultaneamente, a necessidade de considerar não apenas o currículo formal, mas também o currículo oculto, constituído de normas e práticas tácitas que podem tornar-se num facilitador ou num entrave à consecução dos objectivos intencionalmente definidos, à reconstrução dos saberes e valores interculturais.

Assim, um dos desafios da pedagogia intercultural passa pelo questionamento do currículo formal, mas não pelo simples facto de ser comum a todos. Mas sim pela sua capacidade de dar vez e voz a todos e pela sua relação com o currículo oculto, enquanto aliado na construção de aprendizagens pertinentes, construtivas, inclusivas e transformadoras. Reencontramos, assim, o papel decisivo dos agentes educativos. Estes, com as suas opções educativas, com o seu *modus operandi*, com os seus valores assumidos, podem contribuir para a criação de contextos inclusivos ou excludentes nas escolas.

3.3 Potencialidades da diversidade na renovação da cultura escolar

A cultura escolar refere-se ao conjunto de valores, crenças, expectativas e rotinas tradicionais nas escolas, aceites como válidas pelos seus membros. Assim sendo, ela traduz o modo como os membros da comunidade educativa escolar pensam a sua acção, envolvendo alternativas para resolver os problemas da vida colectiva e fornecendo disposições organizacionais que a mantém unida e lhe dão poder como entidade social (Arends, 2001).

A cultura escolar tem vindo a ser criticada nos seus valores tradicionais. A escola tem vindo a ser denunciada como uma instituição rotineira, isolada do seu entorno social, com um *modus operandi* caracterizado de individualista, característica essa que se relaciona com o modelo de organização curricular em disciplinas e com a própria organização escolar em turmas e horários rígidos. Apegada às suas rotinas, as escolas têm manifestado fraca capacidade de adaptação aos desafios da abertura, da crítica e do conflito. A esse respeito, Fullan (1991), citado por Ainscow (1995: 10), diz-nos que as escolas vêm-se deparando com:

(...) Um duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios não podem permanecer tal como estão, mas, ao mesmo tempo, precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes. Existe, assim, uma tensão entre o progresso e a permanência.

A cultura escolar constitui uma construção complexa e dinâmica, tecida através das formas organizacionais e funcionais escolhidas e, especialmente, pelas opções adoptadas na resolução dos problemas. Como afirma Hargreaves (1996: 281):

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

En consecuencias, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colégial entre los profesores.

A cultura escolar impregna e é reforçada por todas as dimensões da organização escolar orientando as nossas acções, crenças e valores. Ainscow (1995: 9) salienta o impacto das culturas do local de trabalho sobre a percepção dos professores, afirmando que “(...) as escolas, que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho”.

Portanto, a promoção e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, encorajadora da presença, permanência e sucesso de todos os alunos e promotora de valores como o respeito à diversidade cultural, a tolerância, a liberdade, a responsabilidade, passa pelo desenvolvimento de mecanismos que permitem fazer evoluir a cultura escolar, de um estado individualista a um cooperativo. Isto constitui um imperativo para as escolas, no contexto da inclusão e da interculturalidade, implicando a criação de condições para que os professores adoptem uma forma mais colegial de ser e estar nas escolas, estruturando a sua prática educativa com base na cooperação, entreajuda e na experimentação de novas respostas educativas (Ainscow, 1995). Assim, as actividades de resolução de problemas mormente ligadas à satisfação das necessidades formativas de todos os alunos, podem ser encaradas como oportunidades para a emergência destas novas respostas.

Entretanto, como alerta Ainscow (2005: 10), as novas estratégias docentes devem ser contrabalançadas com actividades de sistematização e divulgação das boas práticas, num “(...) equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança”. Nesta linha, o autor destaca “certos *arranjos organizacionais*” que podem ajudar a escola a encarar os períodos de turbulência, nomeadamente: (i) estruturas de apoio aos professores na exploração de novas ideias e formas de trabalhar; (ii) apoio na criação de um clima de

risco, associado à introdução de inovações. Em todo esse processo, enfatiza, o papel dos docentes, afirmando que:

Os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre. O que é necessário, portanto, é assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança de que precisam para improvisar, numa busca das respostas mais adequadas para os alunos das suas classes; por outras palavras, um sistema mais fortemente unido sem perder os benefícios que advém da separação-união.

Importa considerar, também, que as escolas podem liderar processos de fomento do conhecimento da cultura própria e da diversidade cultural com recurso às TIC, promovendo assim o autoconhecimento e a aprendizagem da convivência intercultural, tendo em conta a sociedade em que vivemos. Com efeito, as próprias tecnologias de informação e comunicação, entre elas a internet, podem ser accionadas à promoção dos valores da convivência, tendo em conta a sua capacidade para facilitar a comunicação, a pesquisa e o acesso à informação sobre a diversidade, o alargamento das redes de contacto, de participação e, consequentemente, de inclusão. As experiências neste domínio, nomeadamente os movimentos associativos entre as escolas tanto a nível nacional como internacional, evidenciam o potencial de cooperação e consequentemente, os ganhos advenientes deste processo.

Como afirma Soriano (2007: 99), a propósito das redes entrecruzadas de informação que caracterizam a sociedade actual, elas “(...) ponen al mundo a la escucha de sí mismo y hace que todas las personas habiten un barrio universal en el que todos se consideran vecinos”. Em tal circunstância, torna-se necessário aproveitar as sinergias comunicativas e tecnológicas para fomentar o diálogo potenciando a interculturalidade enquanto base para uma convivência pacífica. Associados a projectos educativos e curriculares da escola, as TIC facilitam a participação e a inclusão do pluralismo inerentes à comunidade educativa, visando o desenvolvimento de todos. Potenciando desenvolvimento de uma cultura democrática nas escolas, contribuem, assim, para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Esta é definida por Soriano (2007: 101) como aquela capaz de integrar todos os grupos socioculturais e “(...) donde no se nieguen las diferencias” mas sim “(...) se busquen puntos de encuentros y sabiendo que se pueden generar conflictos que habrá que solucionar dialogando, mediando y negociando”.

Entretanto, é preciso, também, levar em conta que as TIC põem em evidência a emergência de “novos educadores” – aqueles que possuem os recursos financeiros para utilizar os meios de comunicação de massa e que, sob a capa de uma pedagogia cultural, propõem, muitas vezes modos hegemónicos concretos de ver a realidade.

Em síntese, podemos dizer que transformar a cultura escolar é algo que acarreta enorme complexidade, com fortes implicações na vida escolar e na actuação docente. A diversidade, pelos desafios que coloca, constitui uma oportunidade para uma mudança positiva da cultura escolar, fundamentada na participação e num trabalho cooperativo bem coordenado, envolvendo os diversos componentes e parceiros do processo educativo e diferentes recursos.

De uma forma específica, a diversidade cultural no contexto escolar encerra o potencial de transformar a educação escolar tradicionalmente monocultural numa *educação pluricultural*, interpelando os actores educativos no sentido de:

- Proporcionar experiências de aprendizagens que potenciam a convivência positiva na diversidade;
- Prevenir a discriminação a violência (seja qual seja a sua base);
- Fomentar uma competência comunicativa estruturada no diálogo e comunicação interculturais, aproveitando a própria diversidade linguística e cultural presente nos grupos.

Sublinhamos que a presença de uma diversidade cultural no contexto escolar constitui uma oportunidade para fomentar competências linguístico-comunicativas em todos os alunos, adaptando os currícula à realidade plurilingue e promovendo uma abordagem adequada do ensino das línguas nacionais e estrangeiras. Mormente, em contextos marcados pela diversidade linguística, de índole local e/ou nacional, para além da introdução de línguas estrangeiras no currículo, torna-se fundamental um ensino bilingue ou multilingue em condições de paridade.

4. Por uma proposta educativa intercultural e inclusiva: desafios à formação docente

Um enfoque educativo intercultural e inclusivo impõe-se enquanto orientação estratégica para sistemas educativos de todo mundo no sentido de se conseguir uma educação pertinente disponibilizada a todos os alunos, proporcionando-lhes as competências reflexivas, relacionais e comunicativas, indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal e à uma integração social positiva e responsável.

Na verdade, segundo Ouellet (1991), hoje em dia, uma educação que não tenha uma orientação multicultural não será considerada uma boa educação. Se nas suas formulações iniciais a abordagem multi/intercultural da educação se circunscrevia aos aspectos linguísticos ou culturais das minorias em presença, a cursos compensatórios, hoje, ela se justifica, não pela simples presença de alunos de origem estrangeira nas salas de aula, mas sobretudo pela necessidade de preparar todos os alunos para a convivência em sociedades abertas e plurais. Isto requer a sua capacitação para o respeito e a prática dos direitos humanos, a participação activa e responsável na vida social, a valorização da diversidade e a gestão positiva e competente de eventuais conflitos. Enfim, a sua preparação para o aprofundamento da inclusão e da vivência democrática.

A abordagem educativa intercultural configura-se, assim, como um modelo holístico e integrado, capaz de congregiar importantes dimensões e enfoques educativos, de grande pertinência para a educação actual.

Conforme Besalú (2002: 242) “(...) la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos”, reafirmando a linha pedagógica que considera que “(...) para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas e acogerlas en su diversidad”. Na verdade, apostar num ensino de qualidade implica responder, eficazmente, tanto aos desafios sociais emergentes de uma sociedade mais complexa e multifacetada, quanto às necessidades específicas dos sujeitos educandos na sua especificidade, projectando, assim, as sociedades rumo a patamares superiores de desenvolvimento.

O projecto educativo intercultural cruza-se, também, com a educação para a cidadania, imprimindo a esta um significado mais crítico – desmistificar etnocentrismos, almejando o desenvolvimento moral dos alunos e a sua integração social responsável. É

nesta perspectiva que entendemos a posição de Santos Rego (1999: 120), quando ressalta a intencionalidade da proposta educativa intercultural em “(...) lograr en todo o alumno, por medio de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural que le capacite para la vida responsable en una sociedad abierta e plural (...)”.

Estamos, assim, perante a defesa de um paradigma educativo intercultural – uma realidade aberta, não apenas circunscrita à comunidade educativa escolar – podendo ser encarado como um modelo orientador de práticas transversais aos diferentes subsistemas sociais, integrando um projecto ético que implica a aprendizagem de uma nova cidadania. Esta pode ser entendida, nas palavras de Gimeno Sacristán (2001: 152-153) como:

(...) una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y unos derechos. Se trata de una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros; condición de la que se deriva una forma de percibir-se a sí mismo en relación con los demás: una identidad.

Nesta perspectiva, “(...) más que un status que se concede a los miembros de una comunidad que les define como iguales y les otorga una serie de derechos” a cidadania ganha a dimensão de “(...) una cultura a construir que la educación está llamada a hacer posible.” (Gimeno Sacristán, 2001: 161). O projecto educativo intercultural vê assim, o seu âmbito de actuação alargado, sendo o empoderamento da sociedade civil uma meta a alcançar.

Acrescentamos ainda uma dimensão crítica da educação intercultural, associada ao aprofundamento do auto conhecimento e auto compreensão das culturas, cujos desafios encontram-se patentes no seguinte conceito:

(...) la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social, de la auto comprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, con el objeto de mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural. Su objetivo consiste en promover la comprensión crítica de la cultura (propia e ajena) y el desarrollo de la crítica cultural como práctica social (García Pulido y Montes, 1997: 42).

No contexto escolar, tal compreensão da educação intercultural propugna por uma pedagogia crítica, no sentido de levar os alunos a consciencializarem-se do pluralismo cultural no seio da própria cultura, bem como a nível planetário, capacitando-os para

superarem a dicotomia entre as culturas (dominante e nativa; escolar e familiar; própria e alheia, etc). Como afirma Giroux (2008: 17-18):

La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica e la posibilidad, en conjugación con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida.

Segundo Mc Laren e Kincheloe (2008), o modelo pedagógico crítico fundamenta-se nas teorias sociais, na crítica literária, na filosofia e na pedagogia, almejando o aprofundamento das escolas enquanto esferas públicas democráticas. Implica, portanto, um trabalho interdisciplinar, tendo como um dos pilares de análise, a linguagem, considerando esta, não apenas um código para a descrição do mundo mas, igualmente, um instrumento para a sua reconstrução.

Assim, em termos práticos, os pedagogos críticos defendem que a educação deve proporcionar o exercício da reflexão, o reforço da capacidade de interpretar a informação e a tomada de decisão em um contexto de diversidade de opções; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários que permitem aos alunos ampliar as suas capacidades para questionarem as suposições, os mitos arraigados e para assumirem as suas responsabilidades num mundo em mudança.

No contexto da sala de aula, isso traduz-se em estratégias que visam promover nos alunos e alunas comportamentos activos, deixando de lado a passividade e assumindo um papel interventor e de agentes de mudança. Patenteia-se, assim, o entrelaçamento entre o campo da pedagogia crítica e os novos desafios de uma educação para cidadania activa e intercultural, a partir dos contextos escolares.

A diversidade presente no espaço escolar proporciona situações que, sendo bem exploradas, poderão promover um distanciamento crítico em relação às preconcepções docentes e discentes, conduzindo ao bloqueio das certezas habituais e provocando a sua análise, seu questionamento e sua reformulação (Ruíz de Lobera, 2004).

Neste processo, o outro (o diverso) emerge como aquele que potencia o autoconhecimento e a melhoria, ao mesmo tempo que favorece a abertura à relação e compreensão intercultural.

Definimos a educação intercultural como um movimento pedagógico reflexivo, de recentramento das políticas/programas e práticas educativas no ser humano, presente em cada aluno, visando responder, de forma integral, personalizada e cooperativa as suas necessidades formativas e evitando a atribuição de características homogéneas aos indivíduos do mesmo grupo, o que significaria ignorar a diversidade inerente aos grupos humanos. Situamos, nesta linha, o pensamento de Ortega e Mínguez (2001) que, ao posicionarem-se de forma crítica perante a promoção da interculturalidade no contexto escolar, afirmam que a educação intercultural centrou-se demasiado na cultura do outro, esquecendo a pessoa do outro. Evidencia, pois, a necessidade de ela se focalizar nas pessoas, aceitando-as e acolhendo-as na sua diversidade. Deprendemos que isto implica a aceitação do outro na sua alteridade e dignidade, no quotidiano das interacções sociais, mormente no espaço-aula

Chegamos assim à dimensão axiológica do projecto educativo intercultural na linha de uma educação em valores, que capacitem os educandos para uma inter-relação positiva e uma aprendizagem na diversidade, utilizando a experiência intercultural como uma via para a sua autoformação como indivíduo-sujeito (Tourinán, 2005). Neste contexto, assume grande relevância uma formação para a compreensão humana baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-relacionais e emocionais que promovam o reconhecimento da unidade na diversidade humana, a tolerância e os direitos humanos, enquanto valores importantes para a realização pessoal e colectiva.

Em síntese, diremos que a *proposta educativa intercultural*, antes de ser conteúdo, consiste numa postura, numa atitude e metodologia que intervêm na forma como o processo educativo é desenvolvido, no sentido de: (i) promover uma pedagogia crítica que questiona as relações de poder numa determinada sociedade; (ii) desenvolver uma acção educativa fundamentada numa concepção positiva da diversidade; (iii) agenciar uma comunicação pedagógica orientada por valores como o respeito, a solidariedade, a complementaridade, a igualdade de oportunidades, a inclusão.

Compreende-se, portanto, que, quando se fala de uma abordagem educativa intercultural no sentido crítico, não se trata de uma acção dirigida a uma minoria, mas sim de uma forma de enfocar a educação para todos, fazendo com que cada aluno seja confrontado com valências múltiplas de culturas diferentes, uma vez que cada indivíduo na

sociedade tem acesso a mais de uma cultura e é, portanto, desafiado a desenvolver competências em várias delas.

Consequentemente, uma proposta pedagógica intercultural crítica e inclusiva visa, no contexto escolar, alcançar os seguintes *objectivos* fundamentais e que, no fundo, são complementares e interligados: (i) capacitar os alunos para o exercício crítico e responsável da cidadania; (ii) promover a inter-partilha de conhecimentos e o reconhecimento de valores comuns, nomeadamente os direitos humanos; (iii) promover a igualdade de oportunidades, combatendo todas as formas de exclusão educativa e social;

Devemos, todavia, ter em conta que o conceito igualdade de oportunidades, a nível educativo, possui três dimensões fundamentais e interrelacionadas: igualdade de acesso, de permanência e de sucesso. O atendimento à primeira, se constitui uma condição necessária, não é, porém, suficiente para satisfação das demais dimensões. Efectivamente, a igualdade de acesso à educação está consagrada por lei na maioria dos países, entre os quais Cabo Verde, e é considerada um direito inalienável. Entretanto, as outras duas dimensões remetem-nos para o terreno da prática, onde podemos encontrar sérios limites na sua efectiva fruição por parte de todos os alunos. Neste âmbito, as DDDs (Dificuldades, Desvantagens e Deficiências), de várias ordens, constituem limites à igualdade de oportunidades. Destacam-se aqui, de entre as DDDs que mais afectam a igualdade de oportunidades: dificuldades socioeconómicas; necessidades educativas especiais (problemas cognitivos, psicomotores, afectivos e mentais); problemas linguísticos e de integração sócio-escolar, especialmente nas minorias étnicas e imigrantes.

Compreende assim os desafios que um enfoque intercultural crítico na educação coloca aos agentes educativos escolares, particularmente aos docentes. Com efeito, enquanto uma educação holística e de qualidade para todos, a educação intercultural implica desenvolver e implementar uma adequada política de formação/capacitação dos professores. Ao colocar no centro da tarefa educativa a formação de sujeitos críticos, a educação intercultural, fundamentada numa pedagogia crítica, desafia os docentes a reflectirem sistematicamente sobre as suas atitudes e práticas (a forma como executam as suas funções, as finalidades que as norteiam, o modo como integram, no seu fazer educativo, os diferentes contextos nos quais tem lugar a educação, etc).

5. Formação de professores numa perspectiva intercultural: que modelo?

Já se escreveu muito sobre modelos de formação docente que lhes permitem uma sólida capacitação, em termos científicos e pedagógicos, com domínios de estratégias didáticas para levarem a cabo, com êxito, uma abordagem educativa intercultural, a partir dos contextos educativos escolares. A definição das necessidades formativas a nível do corpo docente constitui, sem dúvida, o primeiro e importante passo na realização desta tarefa, possibilitando o diagnóstico das necessidades, iniciativas formativas já desenvolvidas, seu impacto nas atitudes e práticas docentes e os desafios que ainda subsistem.

A este respeito, importa destacar que, desde os anos 70, a questão intercultural vem merecendo atenção, por parte dos sistemas educativos de vários países do mundo, e os diversos estudos realizados sobre o tema têm sido objecto de análise, sistematização, aprofundamento e divulgação/replicação por parte dos estudiosos na matéria.

Salientamos, a este propósito, o trabalho de Jordán et al. (2004) que, no âmbito da formação de professores em educação intercultural, apresentam um historial desta caminhada, especificamente na Europa, referindo que, a partir do relatório do diagnóstico acerca da interculturalidade nas aulas, a petição da OCDE realizada em Espanha em 1990, esta linha de investigação não tem parado de crescer. A propósito dos estudos realizados, o autor aponta que, apesar dos professores manifestarem ter consciência da necessidade de formação contínua, a participação e o aproveitamento das ofertas formativas não têm tido os resultados esperados: “Alredor de 75 por ciento no ha tenido impacto significativo en el cambio de la forma de pensar sentir y actuar en la practica educativa real de los profesores afectados” (Jordán et al., 2004: 11). Na opinião dos professores inquiridos, as formações são muito teóricas, não oferecendo segurança na sua aplicação prática.

Em relação à oferta de uma formação contínua na área da educação e diversidade cultural, os mesmos autores caracterizam a situação na altura de “no (...) muy alentadora”, citando, a título de exemplo, um estudo realizado em Catalunha por Garreta em 2003, onde, partindo de uma amostra de 740 professores, 57% afirmaram não terem recebido qualquer formação nesta matéria (Jordan et al., 2004: 12). Neste contexto, os autores descartam, contudo, a hipótese explicativa de que os docentes teriam pouca necessidade destas formações. Antes pelo contrário, reforçam a ideia da existência de um crescente

número de professores desejosos de preparação nesta matéria. O que implicou a necessidade de, na altura, se repensar a formação permanente e contínua de professores.

Procedendo a uma análise das *causas do fracasso das acções de formação a nível dos professores*, (Jordán et al., 2004: 12) ressaltam duas ordens de factores genéricos: (i) a organização da formação de forma dedutiva, sem levar em conta as necessidades, os desejos e aspirações dos destinatários; neste particular, destacam a tendência recente de se inverter a situação perante iniciativas surgidas no seio das escolas e dos docentes, não deixando também de realçar a importância da investigação-acção no contexto de formação contínua dos docentes; (ii) as formações colocam a tónica na dimensão cognitiva (teórica) e técnica (didáctica e organizativa), em detrimento da dimensão afectiva (atitudinal moral).

Com efeito, estas duas componentes formativas constituem pilares fundamentais na capacitação dos docentes para trabalhar numa perspectiva curricular intercultural, ou seja recorrendo a uma componente conceptual teórica (realidade migratória, modelos de relação e comunicação intercultural) e a estratégias didáctico-organizativas (capacidades para resolver conflitos étnico-culturais, planificar medidas organizativas para a incorporação dos alunos imigrantes e saber analisar crítica e construtivamente preconceitos etnocêntricos). Entretanto, corroboramos com o Jordán et al. (2004: 19), quando estes destacam a necessidade de se trabalhar também a dimensão valorativa/atitudinal, sendo o campo educativo uma esfera impregnada de valores. As seguintes palavras do autor sobre esta dimensão parecem-nos bastante elucidativas:

(...) cuando un modelo formativo no trabaja la vertiente emocional-actitudinal-moral, a corto o medio plazo está llamado al fracaso porque ha omitido a insertar el 'software' psicologico-profisional que hace posible el ejercicio de la docencia sólido, constante, comprometido y motivado.

Especialmente no âmbito da educação intercultural, onde o que se pretende geralmente é repensar, desconstruir e/ou reformular modos de pensar e actuar, uma intervenção axiológica se revela fundamental.

Em relação às concepções que os professores têm sobre o que é uma educação intercultural, Besalú (2004: 50) sintetiza diversos estudos (Besalú, 1996; Besalú, Fullana, López, Vila, 2001), que apontam para diferentes interpretações que os professores nutrem sobre isso. Distingue, entretanto, dois grandes conceitos: "(...) aquella que tiene por objeto a todo los alumnos (...), cercana a los postulados de la educación antirracista" e que "(...)

propugna (...) un cambio (...) de la mentalidad e de los comportamientos”, e “(...) la que tiene por objeto esencial a los colectivos minoritarios” visando “(...) dotarles de aquellos conocimientos y competencias que les permitan (...) igualdad de oportunidades en la sociedad de recepción”.

O autor acrescenta ainda, com base nestes estudos, que a situação multicultural nas escolas não é vivida com alarmismo, embora, por parte dos docentes, “(...) la actitud mayoritaria (...) es (...) de incertidumbre”, havendo também “(...) un reconocimiento explícito de que no se tiene ni la información ni la formación adecuadas para afrontar con garantías el reto (...)” (Besalú, 2004: 50-51).

Outro aspecto constatado pelo autor tem a ver com o enraizamento de uma “*tradición meritocrática*” nas escolas, associada à crença de que os factores que mais contribuem para o êxito dos alunos são as suas capacidades, interesses e esforços próprios (Besalú, 2004: 51). Em relação às demandas formativas, assinala que a formação inicial que os docentes têm recebido, no âmbito da educação intercultural, tem sido “escasa” e “dispersa” e que os professores demandam uma dimensão informativa ligada às culturas em presença, fazendo também referências à necessidade de um conhecimento da língua e dos sistemas educativos dos países de origem dos alunos estrangeiros (Besalú, 2004: 53).

Entretanto, importa compreender, nos diagnósticos de necessidades, que nem tudo o que é apontado como sendo uma necessidade é o pedagogicamente recomendável. E citamos, a título de exemplo, a criação de turmas homogéneas – uma prática amplamente difundida no nosso contexto do EBI em Cabo Verde – justificada por docentes e directores escolares como o desejável, mas que, do nosso ponto de vista, vai contra os princípios da valorização pedagógica da diversidade na sala de aula e pode contribuir para estigmatização desses alunos.

Nesta óptica, consideramos com Bartolomé (1995) que a visão dos professores, em relação aos alunos apontados como diversos, se caracteriza de forma problemática: norteadas, geralmente, por uma visão deficitária (falta ou inadequação de requisitos linguísticos, académicos e culturais). Em termos de *demandas formativas* apontadas pelos *docentes*, esta autora categoriza-as em dois grupos:

- Desafios de tipo instrumental ou técnico/compensatório: onde se destacam as necessidades marcadamente de práticas compensatórias e que se resumem em

questões como: (i) O que devem fazer com os alunos que têm línguas diferentes e ademais se incorporam tardiamente no sistema escolar? (ii) Que mecanismos organizativos devem adoptar para que os novos não baixem o nível académico dos restantes? (iii) Como aproximar os pais da escola para mostrar-lhes a importância de participar na educação dos seus filhos?

- Demandas por uma formação informativa/cognitiva: que lhes permitam conhecer melhor os seus alunos, do ponto de vista cultural, dos sistemas educativos, das questões imigratórias.

Nunes Peres (1999) sintetiza uma série de pesquisas focalizadas na análise da realidade europeia com especial destaque para a espanhola incidindo sobre temas como: significados, conhecimentos e práticas de educação intercultural por parte dos professores; pensamentos atitudes e crenças de docentes e alunos sobre outras culturas e etnias; racismo na escola entre outros.

Como vemos, são muitos os estudos realizados no âmbito da formação de professores e que têm sido focalizados no diagnóstico das necessidades formativas do corpo docente e no delineamento de conteúdos e estratégias com vista à promoção de competências interculturais nos alunos. Também nas últimas décadas do século XX, vários fora internacionais têm contribuído para proporcionar aos profissionais da educação oportunidades de repensarem as suas concepções e práticas a nível da atenção à diversidade (Congresso Internacional sobre Educação Especial, Birmingham 1995; Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia em 1990; Conferências de Cardiff, 1990; Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, Junho de 1994, entre outros).

Todos estes trabalhos vêm reforçando a necessidade de uma escolarização adequada e de qualidade para todas as crianças, o que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de uma educação para a interculturalidade. Existe já um leque variado de propostas/programas para a preparação inicial de docentes neste âmbito.

Perroti (1994) apresenta, por exemplo, um *programa* arrojado de *formação docente* no âmbito da educação intercultural, incidindo sobre os seguintes *aspectos*:

- Informação histórica e actual sobre o fenómeno das migrações e sobre a situação real dos estrangeiros no país de acolhimento;
- Estudo dos meios de comunicação de massa para familiarizar-se com eles e utilizá-los no contexto educativo;
- Estudos sobre a dupla função da língua como instrumento de comunicação e como elemento de identidade;
- Sociologia das culturas, sua plasticidade, sua rigidez e a importância do simbólico;
- Análise da natureza da avaliação didáctica para torná-la mais atenta à diversidade cultural dos alunos;
- Aprendizagem colaborativa em equipas polivalentes e multiculturais.

Compreendemos, assim, que a proposta formativa, a avançada por este autor, incide sobre dois eixos importantes no âmbito da preparação do docente para a promoção de uma educação intercultural: (i) um embasamento teórico sobre os processos interculturais, abordando conceitos, temáticas e teorias referentes ao intercultural; (ii) estratégias didácticas e pedagógicas fomentadoras da inclusão e potenciadores de competências interculturais (trabalho cooperativo, estratégias avaliativas inclusivas). Para além disso, o mesmo autor defende ainda que, durante a formação inicial dos professores, estes deveriam ter a oportunidade de ser confrontados com o racismo que existe na sociedade e neles mesmos e aprender a combatê-lo. As estratégias apontadas focalizam-se no proporcionar experiência de convivência com culturas diferentes, no elaborar os seus próprios materiais didácticos e na participação em organizações e processos democráticos.

Por outro lado, Besalú (2004) reconhece, através de pesquisas efectuadas, as dificuldades dos programas de formação para modificar atitudes prévias, conseguindo, antes pelo contrário, reforçá-los e confirmá-los. Ciente disso, o autor (2004: 57) aponta para uma proposta formativa e metodológica, focalizada na promoção de “conflictos cognitivos e ideológicos” no sentido de “(...) estimular la reflexión para cambiar, matizar o desarrollar las actitudes ya asentadas” nos futuros docentes, recorrendo às seguintes *estratégias formativas*:

- Estudos autobiográficos, incidindo sobre o próprio pensamento, identidade, história e experiências de comunicação e relação, de modo a promover a reflexão; tomada de consciências das crenças e valores que, na prática, têm guiado e dado sentidos às próprias acções;
- Estudos de educação comparada e investigação intercultural, no sentido de promover o conhecimento dos sistemas educativos de outros países e da diversidade cultural;
- Análise de textos que focalizam várias perspectivas da realidade, facilitando a sua compreensão de forma mais complexa;
- Análise de vídeos e práticas, simulações e documentários para depois reflectir sobre elas.

Assim, a proposta deste autor, para a formação docente no âmbito da interculturalidade, assenta amplamente na promoção de estratégias potenciadoras de reflexão, tomada de consciência e desconstrução de crenças e práticas, visando o auto-conhecimento, a ressocialização de atitudes/ comportamentos e num melhor conhecimento da diversidade cultural. O cruzar de teorias e práticas desenvolvidas, permite reconstruir estas últimas, na procura de uma optimização do desempenho docente e de melhores resultados discentes.

O mesmo autor, referindo-se à experiência de Catalunha, neste âmbito, afirma que aí a educação intercultural é considerada um dos eixos transversais aos *currícula* da educação primária, tendo como base as seguintes *orientações* de desenvolvimento:

- Melhorar o autoconceito pessoal, cultural e académico dos alunos;
- Acolher a todos os alunos como indivíduo e não apenas como membro de um determinado grupo cultural;
- Velar pela sua segurança sócia-afectiva e introduzir elementos da sua cultura no currículo e na decoração da sala;

- Potenciar a igualdade de oportunidades académicas para todos os alunos, estimular o máximo rendimento de todos e expectativas positivas em relação a todos e, sem baixar a qualidade educativa, planificar adaptações individualizadas;
- Manter atitudes empáticas e evitar expressões estereotipadas, potenciando o sentido crítico em direcção a todas as culturas e a construção de uma identidade pessoal e cultural positiva;
- Potenciar relações de convivência e cooperação entre os alunos, dentro e fora da escola, através de estratégias de equipa, diálogo e resolução de conflitos.

A nosso ver, estas orientações fundamentam-se em princípios básicos da proposta educativa intercultural quais sejam o do reconhecimento igualitário, da não discriminação, da equidade e igualdade de oportunidade. Traduzem, igualmente, uma forma de ver a educação intercultural como uma educação em valores para uma sã convivência na diversidade.

Jordán et al. (1994), por seu turno, apresentam uma proposta de formação de professores em educação intercultural, contemplando as seguintes *dimensões*:

- Competência cognitiva, através de uma clarificação conceptual dos conceitos-chaves da interculturalidade (cultura, identidade, integração, diversidade, migrações etnocentrismo, etc.)
- Conhecimento de algumas culturas, nos seus traços gerais e formas de socialização, especialmente das que estão presente no contexto social.
- Competência pedagógica, pelo diagnóstico de necessidades educativas dos alunos; pela avaliação criticamente de recursos e sua elaboração; Pelo manter de relações positivas com os alunos e os pais; pela utilização de métodos eficazes para o êxito académico; pela introdução de perspectivas amplas e plurais em todas as áreas curriculares; pela gestão de conflitos e dilemas.

Para além da dimensão teórica, importante para uma sólida preparação docente no âmbito da interculturalidade (já referido anteriormente), este autor enfatiza a necessidade dos professores conhecerem a diversidade cultural presente no espaço-aula, a qual constitui um reflexo da existente no espaço social. Um dos pontos fortes desta proposta é,

a nosso ver, o seu enfoque na promoção de competências pedagógicas potenciadoras de uma educação para o sucesso de todos.

Focalizada, igualmente, nos desafios didáctico-organizativos, no âmbito de uma educação para todos, Ainscow (1995) destaca um conjunto de reptos, implicando: (i) a forma como os professores organizam as suas salas de aula de modo que assegurem a aprendizagem a todos os seus alunos; (ii) as suas crenças em relação à capacidade de aprendizagem de todos os alunos; (iii) a sua capacidade para mobilizarem os conhecimentos existentes ou desenvolverem novos em prol da aprendizagem de todos; (iv) as condições organizativas da escola para apoiarem todo este processo.

Relacionando necessidades e objectivos no âmbito da educação intercultural, Bartolomé (1995) apresenta, também, uma perspectiva ampla e plural de formação docente baseada em quatro *necessidades formativas básicas*:

- Mediante a necessidade de compreensão das dimensões sociais e políticas da multiculturalidade e das respostas dadas aos distintos contextos, analisar as seguintes temáticas: minorias étnicas, movimentos migratórios, marginalização, modelos de educação;
- Tendo em conta a necessidade de trabalhar as perspectivas dos professores sobre o facto multicultural, analisar o currículo oculto, promover a auto-reflexão e a formação sociopolítica que permite analisar criticamente as suas posições;
- A partir da necessidade do desenvolvimento de atitudes promotoras do intercultural, favorecer a participação em dinâmicas que facilitem a experiência de situações dilemáticas;
- Mediante a necessidade de competências pedagógicas para a elaboração, a partir da escola, de um projecto educativo intercultural, apoiar os professores: (i) no desenvolvimento de competências de diagnóstico da realidade; (ii) na elaboração de desenhos curriculares que integrem a dimensão intercultural nas distintas matérias actividades curriculares; (iii) na aprendizagem cooperativa e significativa, evitando a discriminação; (iv) na acção tutorial que facilite a construção identitária; (v) em estratégias organizativas que não etiquetem determinados alunos; (vi) em competências para potenciar uma boa relação escola/meio.

Em síntese, podemos afirmar que todas estas propostas incidem sobre domínios relevantes e com implicações a nível do desenvolvimento de competências que permitem, aos formandos, não só aprofundar o conhecimento sobre a diversidade cultural e dos sistemas educativos, numa perspectiva comparada, mas sobretudo recomendam um conjunto de estratégias didáctico-organizativas que visam tornar o processo formativo pertinente e adequado à diversidade presente nas escolas. Depreendemos da sua análise, uma perspectiva da diversidade como riqueza e recurso pedagógico, não apenas para a reconstrução de um conhecimento rico e multifacetado mas, especialmente, como fonte de inspiração de uma série de estratégias reflexivas e potenciadoras de autoconhecimento, desconstrução de preconceitos e reconstrução de competências relacionais positivas, visando assegurar uma educação inclusiva e intercultural.

As linhas curriculares e pedagógicas apontadas revelam a preocupação em formar professores detentores de conhecimentos e habilidades que os convertem em agentes críticos. Isto vai ao encontro do modelo de formação docente como um intelectual transformador, um agente cultural, um pensador activo, unindo o pensamento e a acção (Peres, 1992).

Na verdade, um dos maiores reptos da educação intercultural a nível da formação docente incide, fundamentalmente, na preparação do professor para se afirmar como um profissional reflexivo, um coordenador activo, capaz de acompanhar e protagonizar processos de mudança nas escolas, considerando os desafios e as oportunidades da diversidade presente na comunidade educativa. Nesta linha, defendemos uma *formação inicial e contínua* que o capacite para:

- Participar activamente na transformação da cultura escolar, tornando-a mais democrática, participativa, cooperativa e inclusiva;
- Assumir uma perspectiva positiva da diversidade, mormente da cultural, encarando-a como um recurso pedagógico na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos e do saber viver na diversidade;
- Enfocar o processo didáctico-pedagógico dentro de um modelo educativo crítico e construtivista, concebendo o sujeito-educando como um ser activo e portador de uma bagagem de conhecimentos e experiências que, debatidos e partilhados no grupo, produzem benefícios para todos os seus integrantes.

Uma planificação estratégica e participada desempenha um papel de relevo na construção de um clima organizacional e funcional de valorização da diversidade e aprendizagem intercultural. Neste âmbito, os docentes devem ser preparados continuamente para, através de instrumentos como o PEE e o PCE, desenvolverem uma educação escolar pertinente para todos os alunos, baseada no conhecimento da realidade específica da sua escola, na gestão eficiente dos recursos, assumindo os princípios um currículo compreensivo. Este permite abordar a vida em sala de aula a partir da diversidade nela presente e na sua relação com a comunidade escolar. Capacita, deste modo, a escola para conjugar o currículo comum a todos com medidas de atenção à diversidade, nomeadamente adaptações e diversificação curriculares, com vista a responder as necessidades específicas dos alunos (Torres, 1999; Martín Bris, Margalef e Rayón, 2000).

Procura-se, desta forma, garantir a aquisição dos conhecimentos básicos, imprescindíveis a uma formação geral e, simultaneamente, converter as escolas em plataformas de integração, compensando as desigualdades e promovendo oportunidades de desenvolvimento para todos.

A concepção da escola como um espaço compreensivo e de reconstrução de saberes e valores requer exploração/experimentação, a nível da formação docente, dos ensinamentos de Piaget e Vigotski e outros autores relevantes, capacitando os educadores para assumirem o paradigma da aprendizagem, demarcando-se do modelo clássico baseado na reprodução pura e simples de informação ou, nas palavras de Freire – uma educação bancária.

A nível didático/organizativo, corroboramos as propostas metodológicas avançadas por Ainscow (1995), as quais incidem sobre *áreas de aperfeiçoamento*, tanto para os professores como para as escolas, nomeadamente: (i) a valorização profissional dos professores, apoiando-os na adopção de uma postura aprendente, que os encoraje a explorar novas formas e estratégias de abordar o seu fazer educativo; (ii) a capacitação dos docentes a nível da conceptualização e organização das tarefas, despertando-os para aproveitarem a força da diversidade existente na sala de aula, como algo fundamental na promoção da aprendizagem de todos.

Nesta linha, defendemos o necessário desenvolvimento de certas *habilidades* nomeadamente: (i) a capacidade de atenção e resposta aos sinais emitidos pelos alunos, à medida que se desenvolvem as actividades, evitando a excessiva concentração sobre os conteúdos; (ii) a capacidade de improvisação, ou seja, de modificar planos e actividades tendo em conta as reacções dos alunos na classe, facilitando a focalização da acção educativa no aluno, encorajando a sua participação activa e personalizada na idiossincrasia da aula; (iii) o trabalho em “equipas de parceria”, consistindo em grupos de docentes, que se juntam para ensinarem em simultâneo ou observarem-se uns aos outros de modo a proporcionar um feedback e um apoio à inovação e reflexão pedagógicas; (iv) a criação de ambientes mais adequados à aprendizagem, em que os alunos são tratados como sujeitos, tomando parte em experiências que encorajam a sua maior realização possível.

Todas essas estratégias vão ao encontro daquilo que designamos de *experiências interculturais na sala de aula*, ou seja aproveitar as situações de diversidade para construir conhecimentos e competências interculturais. Como afirma Ainscow (1995: 5):

Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e actividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar esta energia. Isto é, em parte, uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento de que os alunos têm a capacidade para contribuir para a respectiva aprendizagem; reconhecendo igualmente que, de facto, a aprendizagem é, em grande medida, um processo social.

A ênfase na aprendizagem, através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração, promove uma escola como comunidade de aprendizagem, espaço de inter-partilha e, consequentemente, de promoção de competências e valores interculturais.

Parte 2 – O ensino básico em Cabo Verde numa perspectiva intercultural: a pesquisa como ponto de partida

La apertura al momento empírico y a todo lo nuevo que este momento trae, no excluye la existencia de marcos referenciales previos del investigador, sólo que estos marcos no pueden ser entidades cerradas para encajar la información que va apareciendo en el curso de la investigación (...) (González Rey, 2007: 86)



Figura 1. – Alunos do EBI

Considerando a escola um espaço de reflexão e de intervenção no âmbito da promoção de uma educação intercultural, propomos, assim, abrir um debate sobre as implicações didático-organizacionais e curriculares, bem como sobre os desafios à formação docente, associados ao desenvolvimento de uma tal abordagem ao nível do ensino básico integrado em Cabo Verde.



Capítulo 5: Cabo Verde como contexto geral do estudo

De acordo com os fundamentos apresentados na parte teórica deste trabalho, existe uma dimensão histórica dos processos multi e interculturais, inerente à dinâmica das sociedades humanas.

Referindo-se à sociedade cabo-verdiana, importa destacar que ela, desde a sua origem, se afirma como um espaço de encontros/desencontros e reencontros de culturas, iniciados no contexto da expansão europeia por processos colonialistas, assimilacionistas e aculturalistas e retroalimentados, constantemente, pela sua condição de permanente abertura ao mundo: Cabo Verde ponto de escala da navegação transatlântica e do tráfico negreiro; destino de degredados; ponto de partida e de chegada de movimentos migratórios livres, forçados, clandestinos e de retornados.

Assim, a tematização da interculturalidade no contexto escolar em Cabo Verde remete-nos, em primeiro lugar, para a sua correlação com esta experiência histórica, enquanto uma sociedade que se estruturou a partir dos cruzamentos e consequente mestiçagem de culturas, em contexto, porém, de extrema desigualdade e desequilíbrio de forças. Cabo Verde não só foi intermediária no comércio de escravos durante séculos como viveu internamente a experiência social escravocrata. Enquanto nação emergente protagoniza várias resistências ao sistema colonial, que culminaram num movimento de libertação e consequente independência nacional em 1975. Recentemente, o país transitou do sistema monopartidário ao multipartidário de forma pacífica (1991).

Cabo Verde, hoje, caracteriza-se como uma nação global, sendo dona de uma diáspora de incidência planetária e, sob o impacto da globalização económica, social e cultural, beneficia de uma economia livre de mercado. De país de emigração Cabo Verde é, hoje, palco de uma imigração não só ligada à sua sub-região oeste-africana, mas também oriunda de outras partes do mundo (Europa, Ásia, América). Isso se relaciona com a globalização, o desenvolvimento nacional do turismo e com a procura de Cabo Verde

ilhas situadas mais a norte, de que fazem parte Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista e os ilhéus Branco e Raso, e o de Sotavento (lado oposto ao vento), abrangendo as ilhas mais a sul, de que fazem parte Santiago, Fogo, Maio e Brava e os ilhéus Rombo de Cima, Rombo Branco e de Santa Maria.

A testemunhar a origem vulcânica das ilhas, subsistem várias crateras inactivas espalhadas por todo o território, e um vulcão activo na ilha do Fogo. Pelo seu relevo, mais acidentado numas ilhas e menos noutras, conclui-se que as mais antigas terão sido Sal, Boavista e Maio, hoje praticamente planas devido a exposição à acção erosiva por um período de tempo maior. Assim, seguindo uma lógica diferente e que leve em consideração a origem e a formação das ilhas, pode-se ainda subdividi-las em ilhas orientais, rasas, e ilhas ocidentais, mais ou menos montanhosas, destacando Santo Antão, Fogo, Santiago, S. Nicolau como sendo as mais montanhosas. A ilha de maior dimensão é a de Santiago, onde foi estabelecido o primeiro povoado do arquipélago, elevado à categoria de cidade em 1533. A Cidade velha como é conhecida hoje foi a primeira cidade Europeia na África subsariana, sendo o berço da cabo-verdianidade e desde 2009 património da UNESCO.

Numa perspectiva regional, as ilhas de Cabo Verde integram, por um lado, a vasta zona atlântica denominada de Macaronésia, de que fazem parte as Ilhas Canárias, os Açores e Madeira e, por outro, a região oeste Africana denominada CEDEAO, representando um dos 15 Estados membros.

Encontrando-se na faixa de extensão do deserto do Sahara, o arquipélago apresenta uma elevada vulnerabilidade ambiental e ecológica, estando ciclicamente ameaçada e fustigada pela seca e/ou pela irregularidade das chuvas (com todas as consequências socioeconómicas e demográficas daí advenientes), bem como por um permanente e intensivo processo de desertificação. Assim, à sua natureza atlântica, insular, periférica e exígua, associa-se a condição geoclimática saheliana, configurando um clima tropical quente e seco, com predominância de duas estações, onde a chuva se converte num elemento chave de diferenciação estacional.

Em termos de recursos naturais o arquipélago não tem revelado vestígios de minérios valiosos ou recursos energéticos fósseis. A abundância de sol, do vento e do mar constituem recursos exploráveis que, para além de constituir um potencial turístico,

poderão servir de alavanca a um desenvolvimento económico e ambientalmente sustentável para este pequeno estado insular e arquipelágico.

De acordo com a tese oficial, as ilhas de Cabo Verde foram encontradas entre 1460/1462 por navegadores ao serviço da Coroa portuguesa, nas suas missões exploratórias na costa ocidental africana, na senda da descoberta do caminho marítimo para as Índias.

Entretanto, importa referir que a tese sobre o achamento das ilhas na era de quatrocentos tem suscitado uma certa polémica entre os estudiosos da matéria. Alguns historiadores, na reconstrução histórica deste facto, propõem, na sua análise, um debate sobre a possibilidade das ilhas ou de algumas delas terem sido já conhecidas, desde a antiguidade ou, pelo menos, por navegadores árabes e africanos, que a elas teriam aportado antes da chegada dos portugueses.

A primeira hipótese é descartada por Albuquerque (2001: 23), um dos coordenadores da História Geral de Cabo Verde, publicada em três volumes), referindo que “essas estórias não se transmitiram á Geografia ou Cosmografia de Ptolomeu – a fonte predominante dos conhecimentos geográfico na Europa do Século XV”-, não passando portanto de “uma síntese de lendas acumuladas durante anos e anos passivamente recolhidas na Naturalis História”.

Em relação a segunda hipótese, autores como Donelha, Pusich e Chelmicki (convocados por Albuquerque e Santos, 2001), são unânimes em fazer referência à chegada de povos Jolofos que, perseguidos pelos Felupes (grupos étnicos guineenses) e lançados pelas brisas e correntes do oeste, teriam aportado e instalado na ilha de Santiago antes mesmo da chegadas dos portugueses.

Não negando taxativamente esta hipótese, os autores da História Geral de Cabo Verde, afirmam, no entanto, que a ter ocorrido, “essas visitas foram certamente esporádicas”, não tendo nunca dado lugar a uma ocupação efectiva e ficando portanto esquecidas (Albuquerque e Santos 2001: 23).

Não sendo nosso objectivo explanar aqui os meandros deste debate (sobre o qual existe já uma importante bibliografia disponível), procuraremos neste breve

enquadramento, basear nas fontes oficialmente assumidas sobre o assunto, na História Geral de Cabo Verde.

A tese oficial sobre o achamento das ilhas de Cabo Verde na era de quatrocentos baseia-se em fontes oficiais, nomeadamente as Cartas Régias de doação das ilhas e outros documentos da chancelaria real. A Carta Régia de 3 de Dezembro de 1460 constitui a fonte oficial coeva que confirma o achamento das ilhas de Cabo Verde por navegadores ao serviço da Coroa portuguesa. Nela, o rei Dom Afonso V doa os arquipélagos atlânticos ao seu irmão Dom Fernando, mencionando nesta doação, para além das ilhas da Madeira e dos Açores, também o nome de 5 das dez ilhas de Cabo Verde; nomeadamente S. Jacobo (Santiago) e Filipe (Fogo), Maias (Maio), S. Cristóvão (Boavista), Llana (Sal). Fica claro portanto que a 3 de Dezembro de 1460 (data da referida carta), as ilhas orientais de Cabo Verde já tinham sido achadas pelos navegadores portugueses nas suas explorações á costa africana. Por outro lado pelo nome atribuído à primeira ilha encontrada “Santiago” presume-se que o dia do seu achamento fora 1 de Maio de 1460 e que a ilha do Fogo (primeiramente de nome S. Filipe) teria sido vista no mesmo dia.

Numa segunda Carta Régia datada de 3 de Setembro de 1462, o rei, para além de confirmar a doação das ilhas anteriormente referidas (e que agora aparecem com nomes actualizados) a saber: Santiago (para san Jacob) São Filipe, Sal (para Llana), de las Mayas, São Cristóvão, inclui também na dádiva o nome das restantes ilhas do arquipélago, nomeadamente, a de Brava, a de São Nicolau, a de São Vicente, a de Santa Luzia e a de Santo Antão.

Quanto aos autores do achamento destas ilhas, colocando de lado a polémica em relação a este tema, os mesmos documentos de chancelaria já referidos, os identifica como sendo António da Noli, um navegador genovês ao serviço da coroa portuguesa (referido na Carta Régia de doação das ilhas, datada de 19 de Setembro de 1462 como descobridor das cinco primeiras ilhas encontradas ainda na vida do Infante Dom Henrique) e o escudeiro Diogo Afonso referido na Carta Régia de doação de 29 de Outubro de 1462 como descobridor das restantes ilhas do arquipélago.

Sendo as ilhas encontradas desabitadas, na doação que se fez delas ao infante Dom Fernando, a este foi pedido que, em contrapartida, as mandasse povoar. Isto teve início em 1462, com a divisão da ilha de Santiago em duas capitánias e a entrega da jurisdição das

mesmas aos descobridores António da Noli e Diogo Afonso, a título de recompensa, transferindo, simultaneamente, a estes Capitães Donatários a responsabilidade do seu povoamento.

Entretanto, sabe-se, através da Carta Régia de privilégios de 1466 dos impasses e constrangimentos surgidos no cumprimento desta importante tarefa. Conforme as palavras do infante D. Fernando ao seu irmão D. Afonso: “(...) por ser tam alomgada de nosos Regnos a gente nam quer a ella ir vyver senam com muy grandes lyberdades e franquezas (...)” (Albuquerque e Santos, 2001: 17-19). Com a Carta de privilégios o rei Dom Afonso V concede privilégios para atrair moradores á ilha de Santiago, nomeadamente, a possibilidade de poderem armar navios e tratar na Costa da Guiné , que antes era da exclusividade da Coroa.

Estava, assim, encontrada a estratégia para viabilizar o povoamento das ilhas: a da inserção do arquipélago nas rotas atlânticas de comércio com a Costa da Guiné, mediante privilégios excepcionais concedidos aos que quisessem para ela ir viver conforme expressa o seguinte extracto da Carta Régia de privilégios:

(...) lhe outorgamos. Que os ditos moradores da dita lha que daquy por diante pera senpre ajam e tenham liçemça pera cada vez que lhes prouuer poderem hir com navios e trautar e Resgatar em todollos, nosos tratos das partes de guinee Resalluando desto o noso trato dargim onde nam queremos que outrem posa (...) (Carta Régia de privilégios de 1466, in Silva, 1988: 55-57).

Com efeito, a partir da leitura da Carta Régia de privilégios de 1466 se pode depreender que o povoamento de Cabo Verde constitui uma aventura que inicia, primeiramente, pela experiência inevitável da quebra do isolamento e da exiguidade territorial, procurando ao mesmo tempo compensar a falta de recursos. A Carta Régia viabilizou o povoamento das ilhas, através da sua inserção atlântica, permitindo a criação de condições necessárias ao estabelecimento, à manutenção e à prosperidade de uma nova sociedade (Correia e Silva, 2004). Dai uma primordial ou melhor, ontológica vertente de Cabo Verde a entrar fulgurantemente em cena no âmbito viabilização enquanto pequeno território insular: o proveito da posição estratégica das ilhas, no centro das rotas comerciais atlânticas da época.

Em síntese, entendemos que a Carta Régia de privilégios de 1466 representa para as ilhas de Cabo Verde um verdadeiro passaporte para a história: para além de viabilizar o

seu povoamento, permitindo a estruturação de uma nova sociedade – a cabo-verdiana - que vai emergir gradualmente, a partir de então, definiu também o lugar que este arquipélago haveria de ocupar na história da época, facilitando a sua inserção no mundo globalizado que ora se iniciava.

Neste sentido, corroboramos com a posição defendida por Correia e Silva na sua obra *Combates pela História*, ao afirmar que a colonização em Cabo Verde (que iniciou com a referida Carta Régia) “encontra-se, de certo modo, nas antípodas da ideia de fim da História”, tendo tornado, aqui, “fertilização da história na medida em que possibilitou em extremo a produção de um novo modelo societário” (Correia e Silva, 2004: 114). Ou seja, não sendo viável, *a priori*, o desenvolvimento de uma sociedade *ensimesmada*, a partir das condições endógenas que o arquipélago dispunha, a sua história teria, necessariamente, que romper com a lógica tradicional proteccionista, abrindo-se ao mundo para poder encontrar-se consigo próprio e que, ao mesmo tempo, ditou a sina do cabo-verdiano: *si cabado ca ta birado*. Literalmente traduzido: *não há regresso sem partida*. Entretanto, a expressão possui um significado conotativo, no contexto da emigração cabo-verdiana, associado a mudanças como renovação cultural, ascensão econômica e mobilidade social. Ou seja o sujeito se reconstrói e transforma-se, a partir da experiência da emigração. E é percebido, socialmente, de forma diferente. Consegue um outro estatuto e a mobilidade social e económica.

A Carta Régia de 1466 permite, também, identificar o perfil do primeiro grupo de moradores da Ribeira Grande de Santiago e o seu modo de vida dominante: europeus, na sua maioria portugueses, correspondendo à categoria profissional de armador-comerciante. A partir dos estudos desenvolvidos por Cabral e Santos (2001: 374), estas duas co-autoras da *História Geral de Cabo Verde* identificaram, de entre os primeiros moradores, 70 armadores, dos quais 22 eram da baixa e alta nobreza. Descartaram também a ideia de eles poderem ser “aventureiros irresponsáveis (...)”, afirmando que: “Muitos fidalgos, cavaleiros, escudeiros, criados do rei optavam por se estabelecer naquela ilha distante, incómoda e de ‘maus ares’ para se dedicarem à mercancia, ocupação indigna da nobreza de sangue (...)”, uma vez que:

(...) os privilégios concedidos para habitar as ilhas eram suficientemente lucrativos para atrair fidalgos e escudeiros, não por 3, 6 ou 9 anos como acontecia pelas partes do oriente, mas para construir casa, constituir família, organizar clientela, criar gado,

arrotear terras, deixar os ossos, se o hábito, a ambição ou o gosto os levassem a deixar-se ficar até ao fim de seus dias” (Cabral e Santos, 2001: 374).

Pela descrição contundente das autoras e considerando a pungência que teve Ribeira Grande de Santiago no primeiro século da colonização (visível, ainda hoje, nas ruínas e nas pesquisas arqueológicas da cidade), pode-se afirmar que os seus primeiros moradores terão sido esses armadores comerciantes, numa boa parte fidalgos. Até porque, para se poder beneficiar das regalias da carta régia, tinha-se que ter o estatuto de *morador vizinho*¹, sem o qual era ilícito desfrutar das liberdades e franquias concedidas e que permitiam a obtenção de lucros consideráveis.

A introdução da outra componente racial implicada na génese da sociedade cabo-verdiana – a dos Afro-negros, trazidos compulsivamente, na sua maioria, como escravos – é balizada pela Carta Régia de limitação dos privilégios de 1472. Nesta Carta ficou estabelecido que a partir de então os moradores de Santiago só podiam ir comerciar à Guiné com produtos “nados e criados na dita ilha” e em armações feitas somente nesta ilha, “não podendo outrossim formar parceria com os que moradores não fossem sob pena de perderem navios, mercadoria e resgate” (Albuquerque e Santos, 2001: 131, vol. 1).

Com estas directrizes, inicia-se o processo de exploração económica das ilhas, provocando a necessidade de mão-de-obra para trabalhos agrícolas que, a partir de então, seria o garante da continuidade do comércio, tendo em conta as limitações impostas. E os armadores de Santiago que já controlavam o circuito entre Cabo Verde e a Costa da Guiné transformam-se agora, também, em grandes proprietários rurais, para poderem fazer o intercâmbio comercial com a região dos *Rios da Guiné* com produtos *nados e criados na ilha*.

Essa dupla condição sócio ocupacional dos então *armadores de Santiago* é confirmada nos estudos de Santos e Cabral (2001) onde os seus nomes aparecem ligados

¹ *Morador vizinho* de um lugar, são todos os homens que nele nascessem, que nele tivessem alguma dignidade; os que no dito lugar servissem em algum ofício que lhes proporcionasse os meios de viver razoavelmente. Os que nele tivessem sido libertados ou perfilhados e os que se casassem com mulheres da terra. Também eram visinhos os que, vindo de fora, habitassem um lugar continuamente durante pelos menos 4 anos com sua mulher, sua fazenda ou parte dela.

tanto à actividade mercantil, como também à exploração de propriedades agrícolas. A toponímia constitui ainda hoje um testemunho desta realidade.

Se antes, teriam vindo alguns afro-negros, trazidos pelos armadores para apoiá-los nas actividades marítimas e domésticas e servirem de *línguas* (tradutores/intérpretes) nas transacções comerciais, podemos afirmar que é a partir da Carta Régia de 1472, e a consequente transformação dos armadores de Santiago em proprietários rurais *terra-tenentes*, ou seja em homens *todo-poderoso das ilhas*, que a dinâmica colonizadora é introduzida, favorecendo, o assentamento desta segunda categoria de habitantes e a génese de uma *sociedade escravocrata* de que nos dá conta Carreira (2000).

Conclui-se assim que na base da formação da sociedade cabo-verdiana estiveram dois grupos raciais provenientes de áreas geográficas distintas: os brancos europeus e os negros africanos.

Por ser o grupo dos brancos o dominante e que detinha a soberania e autonomia enquanto tal, documentos escritos permitem conhecer melhor este grupo. Assim, sabemos que o contingente europeu era sobretudo de origem portuguesa e formado, inicialmente, por comerciantes a que gradualmente se iam juntando outros agentes ligados ao controle e regulação dessa actividade, à gestão político-administrativa, à assistência espiritual e sanitária (destaca-se portanto os almoxarifes, contadores, feitores, ouvidores, missionários, padres, provedores). Destaca-se ainda dentro deste grupo dos primeiros colonos, profissionais de diversos ofícios mecânicos das embarcações. Ainda, do contingente europeu, faziam parte os *estantes* (população flutuante, em missões de carácter temporário) constituídos por mercadores, marujos e pilotos, sendo os primeiros (mercadores) os que abasteciam os moradores dos géneros da primeira necessidade.

A par dos portugueses, outros europeus, na condição de moradores ou estantes, faziam parte do grosso dos brancos, nomeadamente, os genoveses e os castelhanos, sendo estes os mais expressivos em termos numéricos, depois dos portugueses, e os principais compradores dos escravos no arquipélago. Juntam-se a esse grupo de brancos, os cristãos-novos, também conhecidos por judeus ou homens da nação, provenientes de Portugal e detentores de grande aptidão para o comércio, tornando-se rapidamente em donos da terra e com presença expressiva na alfândega. (Albuquerque e Santos, 2001).

O segundo grupo que esteve na génese da formação da sociedade cabo-verdiana e que rapidamente veio a ser o principal extracto humano com que as ilhas se povoaram, era constituído de escravos trazidos da costa ocidental africana. Por se tratar de mercadorias como outra qualquer, avaliados mais em função da sua compleição física, escasseia documentação e registos da época, que atestam a sua origem. Na verdade pouco importava aos agentes envolvidos no tráfego se se tratava de Jalofo, Balanta, Mandinga, Fula ou Manjaco (etnias da vasta região africana, onde os armadores portugueses iam abastecer dessa então preciosa mercadoria). Assim, as suas origens étnicas dos grupos que terão ficado em Cabo Verde dificilmente podem ser cabalmente esclarecidas através da documentação quinhentista (Albuquerque e Santos, 2001). Segundo estudos de alguns historiadores, entre eles Correia e Silva (2001), teriam sido ao todo vinte e sete grupos étnicos e subgrupos que teriam entrado no arquipélago, mas quanto ao peso que cada grupo teve na estrutura social cabo-verdiana isto permanece uma incógnita.

Outro factor inibidor no esclarecimento da diversidade étnica africana que esteve na base da gestação da sociedade cabo-verdiana reside no facto de as ilhas terem tido desde início um estatuto de entreposto comercial, significando que boa parte, senão quase todos os escravos importados da África, fosse apenas em regime de trânsito, sendo transportados depois para outras paragens da Europa e das Américas. Isto torna a questão ainda mais complexa quando se tenta extrapolar informações sobre a origem étnica dos escravos que entraram e permaneceram no arquipélago. Casos de entrada de africanos livres, são registos dignos de realce, mas admite-se que tem sido casos mesmo excepcionais, pelo risco que tal aventura acarretava de serem submetidos à escravatura.

O que se pode dizer, todavia, a respeito, é que a componente negra de que se povoou Cabo Verde era proveniente essencialmente da vasta região africana denominada *Rios da Guiné* que ia desde o Senegal até à Serra Leoa, e, segundo refere Santos e Cabral (2001) esta componente “não constituíam um bloco de características unitárias”. Dentre eles distinguem-se o escravo, o negro foro e o homem preto. Segundo estas autoras, o escravo podia ser trabalhador rural, doméstico ou homem de confiança, utilizado como controlador dos outros rurais, ou como agente de tráfico auxiliar do armador. O negro forro constitui uma categoria que começou a dispersar-se para o interior da ilha, convertendo em aquilo que se veio a apelar de vadio. O homem preto livre era caracterizado como alguém cuja

situação económica e o credo religioso o aproximava do branco e o conferia a possibilidade, embora rara, de ser tratado como um branco.

2. Estruturação da sociedade cabo-verdiana: diversidade racial, mestiçagem e criouliização

Abordando o processo de povoamento das ilhas de Cabo Verde, ressalta o facto de a sua sociedade ter nascido sob o signo da diversidade racial e cultural, bipolarizada e hierarquizada em dois grupos dominantes, mas em si heterogéneos. Assim, compreender a evolução da sociedade cabo-verdiana, desde esse agregado heterogéneo e plural em termos étnico-raciais para o tipo de sociedade unificada que ela é hoje, constitui um tema apaixonante no âmbito do estudo das relações interculturais, numa perspectiva histórica.

Em primeiro lugar, importa uma compreensão da evolução da sociedade e das relações sociais entre os principais grupos em interacção, desde a fase inicial do processo de ocupação e exploração das ilhas, uma tarefa difícil e desafiante (tendo em conta a escassez de fontes escritas da época sobre o assunto). Apesar de esta temática fugir de certa forma ao âmbito deste trabalho, nesta contextualização, debruçaremos sobre alguns trabalhos, teses e debates avançados por estudiosos na matéria, sem pretender, contudo, uma exploração exaustiva do assunto.

Referindo aos primórdios das relações entre os dois grupos, vejamos um depoimento de um anónimo da época, residente em Santiago, referenciado por Amaral (2001: 11), que dizia o seguinte:

Em outro tempo houve nesta ilha muitos homens brancos, naturais e principais da terra, descendentes dos primeiros povoadores, com casas bastante opulentas, por serem senhores da maior parte das terras da ilha (...) sendo muito respeitosos e venerados pelos pretos que ficaram sendo seus rendeiros (...)

Tendo em conta o estatuto dos grupos em presença colonos/colonizados e a natureza e pujança das actividades económicas desenvolvidas no primeiro século da colonização nomeadamente do comércio, não é de estranhar este tipo de descrição. Contudo, tal relação de distanciamento não era exclusiva do relacionamento entre as duas raças em presença, mas também algo que se verificava entre os brancos. Senão, vejamos o seguinte depoimento do mesmo autor:

(...) eram tão zelosos de honra que, aos que de novo vinham do reino, não deixavam habitar senão numa rua que ainda hoje se chama Calhau, enquanto não mostrassem a limpeza de sangue. Entretanto, com o tempo, tinham desaparecido essas velhas famílias tão orgulhosas do 'seu sangue' umas por falta de descendência, outras porque se degeneraram em mestiços, na conformidade do clima que é mais favorável para estes do que para aqueles (Amaral, 2001: 11).

O depoimento acima transcrito permite-nos, assim, confirmar que, para além da existência de uma relação de distanciamento e subordinação dos negros colonizados em relação aos brancos colonos, também havia uma certa hierarquização e discriminação entre os próprios brancos.

Ao lado deste modelo dominante de relações, outras formas de interação foram determinadas, desde o primeiro momento, por condicionalismos relacionados com as próprias características do contexto geo-climático e à composição do grupo de colonos, quase que exclusivamente masculino, ao que veio, com o passar do tempo, ajuntando outros tipos de constrangimentos.

A propósito do momento inicial, Correia e Silva (2004: 107) considera que “o transplante brusco para este meio exíguo, semiárido e insular” dos seus primeiros habitantes terá provocado nestes, logo no início, “um traumatismo a um tempo psicológico e cultural”, desencadeando estratégias de adaptação inovadoras. Ou seja, pela sua radical alteridade em relação aos seus espaços ecológicos de origem, (africanos provenientes de grandes planícies aluviais, onde as chuvas eram abundantes e o solo plano e europeus originários de climas mediterrânicos de chuvas copiosas e abundantes), o cenário resultante da conjugação das características geoclimáticas do arquipélago, acima descritas, apresentou-se, logo às primeiras tentativas de fixação humana, como algo completamente novo e extremamente desafiante. E é, sob o impacto desse contexto geoclimático diverso e adverso que, segundo o mesmo autor, “(...) se instaura a aventura da gestação da identidade cabo-verdiana”.

Depreende-se, assim que, em parte por causa desses condicionalismos, os grupos em presença foram obrigados, desde o início a aproximarem-se e juntos moldaram uma nova sociedade neste espaço insular, tendo desencadeado, logo nos primeiros tempos da colonização, um processo de mestiçagem biológica e cultural, conduzindo a que, nas vésperas da independência nacional tenhamos descrições do cabo-verdiano como um povo mestiço, tanto em termos biológico como culturais, e onde os preconceitos racionais se

encontram atenuados quando comparado com outras realidades que passaram por dinâmicas sócio históricas semelhantes. A este propósito, são elucidativas as seguintes palavras de Ferreira (1967: 39) “do ponto de vista social, cultural e psicológico, não há cabo-verdianos negros, nem cabo-verdianos brancos, nem cabo-verdianos mestiços. Haverá cabo-verdianos ricos, pobres, remediados e miseráveis (...)”. Ou, ainda, as palavras de Casimiro (1935: 11), três décadas antes: “vivem nas ilhas do arquipélago (...) brancos pretos ou mestiços. Chamam-se todos, com orgulho, Creoulos”

Entretanto, questionamos sobre como terá desenvolvido este processo de harmonização cultural a partir do agregado heterogéneo e das relações profundamente assimétricas entre os dois principais grupos étnico-culturais em presença. Poderemos falar de uma convivência intercultural respeitosa e reestruturadora das identidades dos grupos em presença, na base da formação da identidade cabo-verdiana? Ou devemos limitar-nos a referir a um processo de mestiçagem biológica e cultural ou ainda a um continuado processo de crioulação sociocultural? Analisemos com mais detalhe estas ideias.

A *mestiçagem* designa uma realidade histórico-cultural relacionada com o cruzamento e a interpenetração de raças e culturas. Considerando a história geral das civilizações e a mobilidade e plasticidade humanas, podemos afirmar que ela não é exclusiva de uma determinada época ou realidade, mas como afirma Gruzinski (2001), um facto ligado ao fazer-se do homem. Todavia, o termo possui também sentidos conotativos, associados às ideias de confusão, impureza, contaminação de raças. Os debates teóricos produzidos sobre este e outros temas relacionados com a diversidade e convivência multicultural poderia induzir-nos a pensar que tais preconceitos teriam sido já ultrapassados. Entretanto os fenómenos de xenofobia, de extermínio de grupos humanos por motivos étnico-culturais, denunciam o trabalho, especialmente educativo que necessita ser desenvolvido, para conseguirmos uma convivência positiva na diversidade e, consequentemente, uma sociedade mais livre, intercultural e inclusiva.

No âmbito da expansão europeia, da descoberta de novos mundos e da *ocidentalização do mundo*, o processo de mestiçagem tornou-se mais intenso e complexo, associando-se à imposição brusca de forças exógenas sobre realidades locais, provocando para além de misturas, rupturas e destruição, muitas vezes violentas. Na análise do fenómeno da mestiçagem, ocorrido especialmente no contexto da expansão europeia, tem surgido teses contrastantes.

No contexto da colonização portuguesa, destaca-se a tese do luso-tropicalismo defendida por Freyre, especialmente nas suas obras *Casa-Grande e Senzala* (1933) e *O mundo que o Português criou* (1940). Esta doutrina que se transformou numa componente central da ideologia colonial do Estado Novo português defende, na sua essência, que no âmbito da expansão portuguesa, o colonizador português criou um mundo lusotropical - *mundo que o Português criou nos trópicos* - caracterizado por uma convivência harmoniosa entre as raças e culturas encontradas promotora de um sentimento de unidade. E isso, justifica Freyre (1933: 1), foi conseguido, graças adaptabilidade e plasticidade de carácter do português, estruturado a partir de “um passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África”. De uma forma detalhada os argumentos de Freire foram, já, bem explorados, por vários autores. Destacamos, dentre eles, Castelo (2011) que, com base no pensamento de Freyre, explica que o *lusotropicalismo* assenta nas ideias de que o povo português pela sua proximidade geográfica e relações históricas com a África, no momento da expansão ultramarina, trazia já em si “a tensão entre duas culturas: a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista” sendo, portanto esta “(...) plasticidade, versatilidade, apetência pela miscigenação, ausência de orgulho racial” o que fez com que o português gerasse uma civilização harmoniosa nos trópicos (Castelo, 2011: 262). E o Brasil, tendo em conta o elevado grau de miscigenação biológica e mestiçagem cultural que conseguiu, constitui o protótipo desta realização luso tropical dos portugueses.

Entretanto, Mariano (1991), afirma que para avaliar o triunfo da colonização portuguesa nos trópicos, um critério mais seguro do que a tese apriorística de luso-tropicalismo seria o de saber sobre “as oportunidades conferidas aos afro-negros de se realizarem ou integrarem sem sobressaltos (...)”. Neste sentido o autor questiona:

O mundo que o português criou (...) através da mestiçagem, da interpenetração cultural, da assimilação do exótico, é um mundo que oferece iguais possibilidades de equilíbrio psíquico, de integração espiritual, de realização material, a ele português, ao seu companheiro, o negro-africano, e ao que deles surgiu, o mulato?

Ou, por outras palavras: “a casa construída pelos portugueses nos trópicos é uma casa onde o negro e mulatos se sentem hóspedes ou pelo contrário, se integram como familiares?” (Mariano, 1991: 42).

As questões colocadas por Mariano (1991), nos seus ensaios sobre a cultura cabo-verdiana revelam-se, para nós, cruciais, como suporte para uma análise da mestiçagem biológica e cultural ocorrida no âmbito da formação da sociedade cabo-verdiana, a partir de um encontro de culturas, na sua relação com os processos inter, multi ou transcultural.

Abrindo um debate sobre este aspecto, consideraremos em primeiro lugar a teoria exposta e criticada por Cesáire (1955), de que do “contacto das culturas negras com as europeias” no âmbito da expansão teria surgido “uma civilização nova (...) uma civilização mestiça” pois “todas as civilizações vive de empréstimos.” Cesaire questiona esta teoria ao afirmar que ela repousa na consideração de que “a colonização é como qualquer outro contacto e que nela todos os empréstimos se equivalem”. O autor argumenta que “os empréstimos só são validos se reequilibrados por um estado interior que os solicite, (...) os integre (...) e os torne seu.” Para ele, portanto, o que aconteceu no âmbito da colonização europeia foi não uma “harmonização de culturas” mas sim “uma justaposição de culturas” tendo a colonização falhado enquanto “possível instrumento de criação na África, (...) de uma cultura mestiça” (cit. por Mariano, 1991: 47). Interpretando essas ideias à luz dos modelos de comunicação intercultural dir-se-ia que o que terá acontecido no âmbito da colonização europeia na África foi mais uma multiculturalidade do que uma interculturalidade.

Entretanto, Lacerda e Oliveira Costa (2007) evidenciam que a convivência entre culturas no âmbito do colonialismo foi feito de trocas e não apenas de conflitos. Citando, a título de exemplo, a originalidade das línguas crioulas emergidas no âmbito deste processo, a um tempo dominador mas, simultaneamente, relacional/comunicativo. Nesta linha, os autores apontam para a importância de se reflectir sobre as sínteses culturais que a expansão portuguesa produziu, frisando a relevância de se valorizar, na época actual, este passado comum feito de *sincretismos culturais*.

Neste particular destacam-se, também, as ideias de Gruzinski (2007) que na sua obra *El pensamiento mestizo*, evidencia a natureza mestiça das culturas e, consequentemente, a mestiçagem não como um fenómeno exótico próprio de uma realidade específica, mas antes como um processo generalizado e estruturante das sociedades humanas.

Importa também considerar, neste âmbito, as ideias de Abdallah-Pretceile (2001:13) quando alerta para as limitações dos estudos feitos no domínio da aculturação. Segundo

esta autora, ao descrever o fenómeno relacional intercultural como *aculturação* se tem geralmente centrado “(...) no impacto das culturas dominantes sobre as dominadas num marco de relação essencialmente binária”, ignorando-se “(...) o processo inverso”. Segundo a autora, as análises têm-se, sobretudo restringido às relações verticais em detrimento das horizontais entre os diferentes grupos e subculturas que integram uma sociedade, afirmando que é “ (...) esta dupla limitação” que, fez com que o conceito de aculturação ganhasse sentido pejorativo. Entretanto ela chama atenção que a aculturação constitui “(...) um conceito núcleo da interculturalidade como processo (e não como valor), definindo-a como: um processo normal, complexo que afecta todos os indivíduos numa sociedade ainda que em circunstância e de maneira distintas. E, de modo algum um processo de degeneração das culturas mas antes um indicador da sua dinâmica, evolução e capacidade de adaptação e de sua abertura.

Com efeito, consideradas as circunstâncias históricas, políticas económicas e os grupos implicados, a aculturação pode também constituir num processo criativo e enriquecedor, fazendo emergir osmoses e invenção culturais.

Baseado em estudos sobre a sociedade cubana, Ortiz (cit. por Ribeiro de Oliveira, 2003: 81), apresenta o conceito de *transculturação* enquanto o que melhor traduz a síntese de culturas, em oposição ao conceito de aculturação que representaria perda da cultura de origem daqueles que teriam sido aculturados, admitindo que “o processo de trânsito entre as culturas apresentaria sempre ganhos e não perdas culturais”.

A propósito da mestiçagem no nosso país, Mariano (1991: 48) explica que a excepção de Cabo Verde confirma as ideias defendidas por Cesaire, pois aqui “(...) acontecimentos especialíssimos, e de nenhum modo preconcebidos, quase que anularam aquilo que é a essência própria da colonização: a subordinação integral do colonizado ao colonizador e a consequente destruição da personalidade daquele em favor deste”.

Na base da especificidade da mestiçagem, no contexto da estruturação da sociedade cabo-verdiana, encontra-se, segundo Mariano (1991: 50) “(...) a pouca consistência dos vínculos de subordinação colonial aí estabelecidos”, resultando daí uma contínua ascensão económica do negro e do mulato - a mobilidade vertical, que terá contribuído para a desestruturação da sociedade colonial, provocando uma reestruturação mais integradora. E isto não tem a ver com factores como uma administração mais branda ou qualidades

especiais do português ou do negro africano. A explicação desse facto reside num conjunto de *factores* também explicitados pelo autor (1991: 50):

- Os fracos recursos agrários repeliram uma emigração intensiva e sistemática dos colonos e a introdução de monoculturas;
- O abandono administrativo a que as ilhas foram votadas por muito tempo favorecera a uma paulatina assunção dos destinos da colónia pelos próprios colonizados;
- A mestiçagem intensa provocada pelas próprias circunstâncias do convívio local - falta de mulheres da raça branca, moral sexual do português, isolamento e pequenez quase familiar das ilhas;
- O problema de sobrevivência que se punha de forma premente (secas, ataques de piratas), amalgamado e apelando à unidade entre “negros, brancos e mulatos”, obrigando-os ciclicamente “a embalar fraternalmente a trouxa” e a procurar refúgio no interior das ilhas.

Destaca-se, no âmbito da conjugação desses factores, o facto de o modelo minifundiário de exploração agrária ter sido o dominante nas ilhas (com excepção das ilhas de Santiago e do Fogo), tendo em conta o espaço exíguo e as condições morfológicas e climáticas adversas ao desenvolvimento de grandes engenhos de exploração agrícola - os latifúndios - em sistema de monoculturas. Este facto, aliando a uma não renovação da elite reinol e a uma, também, cessação de entradas massivas e sucessivas de escravos, (contrariamente ao que aconteceu em outras paragens), terá contribuído para transformar senhores e escravos numa família, levando a uma profunda interpenetração dos dois tipos étnicos (Cabral, I., 2005).

Todos estes factores conjugados terão contribuído para que a posição do branco em Cabo Verde cedo se desvirtuasse, “(...) deixando de ser o líder no processo evolutivo da sociedade crioula na sua fase de gestação” (Mariano, 1991: 51). Quanto ao negro e ao mulato é todo o contrário. Cedo adquiriram “(...) grande liberdade de movimentos”. Assiste-se, assim a um “(...) contínuo alargamento” das suas áreas de jurisdição e tomada de decisão, através da mestiçagem. Nesta linha, o mesmo autor afirma que, em Cabo Verde, “a mestiçagem condicionou, ou pelo menos preparou, a renovação cultural”, provocando um “estilo de convívio étnico” que permitiu:

(...) o negro e o mulato apropriarem-se de elementos da civilização europeia e senti-los como seus próprios, interiorizando-os e despojando-os das suas particularidades contingentes ou meramente específicas do europeu. (...) Da mesma forma que elementos levados pelos afro-negros foram assimilados pelo branco europeu, tornando-se irremediavelmente comum aos dois grupos étnicos (Mariano, 1991: 47–48).

Como ficou patente, relativamente ao caso específico de Cabo Verde, este autor apresenta argumentos diferentes dos da tese do Luso-tropicalismo, para explicar a especificidade deste processo de interacção biológico e cultural e de mestiçagem ocorrida, no âmbito da colonização portuguesa, afirmando que “ao contrário do que aconteceu em outras paragens, a mestiçagem em Cabo Verde contribuiu para atenuar os preconceitos racionais em vez de agravá-los” (Mariano 1991: 41). Acrescenta ainda que em Cabo Verde “teria sido o funco e não o sobrado, o laboratório exacto onde se processou a síntese de culturas e a apropriação pelo negro e pelo mulato de elementos e expressões civilizacionais portuguesas.” Ou, por outras palavras, que aqui, “a cultura fez-se de baixo para cima” e não da Casa Grande à Sanzala, como sugere Freire (Mariano 1991: 53). E tendo surgido as condições propícias para o seu florescimento e alastramento desta base social mestiça (a ascensão económica do mulato e do negro, a sua aristocratização intelectual), as manifestações musicais, a culinária, a língua crioula, os festejos populares, as superstições, os hábitos, os comportamentos ascenderam ao sobrado e alastraram para a sociedade em geral.

Em face a estes argumentos, poder-se-á dizer que estamos perante uma *interculturalidade* como processo, tecida a partir de contributos das principais culturas em interacção. Contudo, essa interacção assimétrica, tendo como base o abismo em termos de poder, prestígio e condições socioeconómicas que separavam o colonizador do colonizado, não oferece condições para assunção de uma interculturalidade como valor. Com efeito, conforme afirma Sáez Ortega (2003: s/p):

El encuentro con otras culturas supone amalgama o mezcla, asimilación o dominio, transculturización o nueva síntesis. El choque no tiene por qué ser violento, pero habitualmente se da en condiciones de desigualdad: 1) negación de la categoría de cultura a la identidad del grupo minoritario; 2) marginalización de la cultura minoritaria; 3) asimilación de la cultura minoritaria a la mayoritaria, que se autoconcibe como superior (...)

Enquanto Mariano (1991) procurou explicar as relações inter-raciais ocorridas em Cabo Verde com base no conceito de mestiçagem biológica e cultural, relacionando-o com

condicionalismos de vária ordem, Fernandes (2006) apresenta uma perspectiva mais matizada daquilo que teria sido o processo de interpenetração biológica e cultural, no âmbito das relações inter-raciais em Cabo Verde, através dos conceitos de criouliização social e institucional e as ambivalências decorrentes destes processos na formação da identidade cabo-verdiana. Depreendemos deste autor que o que ocorre em Cabo Verde, a partir da mestiçagem inicial de base aculturalista e em situação de dominação, é um contínuo processo de criouliização que impregna todos os níveis societários e expressões culturais.

A *criouliização* é definida por Glissant (2006: 37) como um processo decorrente de encontro de culturas diferentes num determinado espaço, do qual resulta algo novo “totalmente imprevisível” por relação à simples soma desses elementos.

Segundo Fernandes (2006: 65) a criouliização constitui um processo pelo qual os traços originários perdem preponderância em relação aos localmente adquiridos. Em Cabo Verde este processo inicia-se com a emergência de “(...) uma nova categoria rácica - a dos mulatos - que começam a canalizar demandas potencialmente desestruturadoras do quadro de interacção original”. Assim, a experiência cabo-verdiana evidencia não apenas uma criouliização biológica, mas igualmente sociocultural e institucional.

Incidindo sobre os fundamentos que explicam o processo de criouliização sociocultural, Fernandes (2006: 55) afirma que as sociedades crioulas remetem para as sociedades formadas a partir de “misturas e de perda e hipertrofia de referências matriciais”, em contextos de “relativa pulverização dos aportes culturais originários, de tendencial crise organizacional e de desorientação valorativa dos grupos em interacção, num espaço alheio”. Assim, a criouliização estrutura-se, a partir da perda da(s) base(s) ou raiz(es) culturais, ou seja, das fundações originárias, num processo em boa medida não consciente e não intencional, embora com potencial de se configurar numa cultura altamente inovadora e original. As razões apontadas por Fernandes (2006), para explicar o facto das fundações originárias não poderem ser mantidas intactas no âmbito da criouliização, coincidem em boa medida com as apontadas por outros autores já citados neste trabalho no contexto da explicação dos processos de mestiçagem em Cabo Verde. De uma forma geral são condicionalismos não controlados pelas partes envolvidas e, por isso, alheios à vontade das mesmas. Com base nas ideias do autor, há duas ordens de *factores* envolvidos no processo de criouliização:

- a) Quando o meio onde se opera o encontro constitui um ambiente alheio e novo para ambos os grupos, sendo extremamente desafiante para impor condicionalismos graves à reprodução, pura e simples, das culturas matriciais, obrigando todos os grupos a um esforço inicial de “acomodar-se, cada um à sua maneira, às novas condições existenciais”. Ou, “instigando-os a solidariedades, a imbricamentos (...)”. Contudo, conforme Fernandes, apesar de ambos os grupos que estiveram na base da formação da sociedade crioula cabo-verdiana terem sofrido um desenraizamento (sendo que o encontro opera num espaço alheio a ambos) e, apesar de ambos sentirem dificuldades neste novo meio de reproduzirem na íntegra as suas condições de vida matriciais, “o grau, a natureza e a incidência dessas perdas” e os consequentes “mecanismos de compensação” diferem conforme o estatuto dos grupos em presença. É assim que o mesmo autor aponta aspectos que explicam uma segunda condição para a criouliização ao afirmar que nesse processo não podemos falar de convergência de intencionalidades: se há um encontro de civilizações, não podemos falar todavia em coincidência de propósitos, porquanto estes diferem-se de grupos dominadores para grupos dominados. Assim, uma segunda condição para a criouliização consiste na:
- b) Existência de “relações intrinsecamente assimétricas entre os grupos em presença”, o que cria as condições para uma dominação física e psicológica de um grupo em relação ao outro. (Fernandes, 2006: 60).

Numa obra anterior - *A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós) colonial* - Fernandes (2002) explica que é no bojo da colonização, da conquista e da escravização que a criouliização emerge, sendo delas uma das consequências. Neste sentido, o contexto escravocrata é uma base para a efectivação deste tipo de processo cultural. Como afirma o autor, “a escravatura possibilitou ao Senhor Branco um duplo assenhoreamento: do trabalho escravo e da própria escrava” (Fernandes, 2002: 34). Assim, encontramos, neste autor, de certa forma, implícita uma resposta à nossa questão inicial:

A criouliização nos lembra que em algum momento e lugar alguém recrutou, submeteu, dominou o outro, para além de lhe esvaziar a alma. O crioulo testemunha esse esvaziamento ou perda da alma, ao mesmo tempo que dá a conhecer o subsequente exercício de resgate ou recriação daquilo de que terá ficado (...)” (Fernandes, 2002: 56-57).

Com efeito nas circunstâncias em que se dá a criouliização não há condições à partida para uma inter-partilha dos recursos culturais disponíveis, obedecendo aos requisitos da reciprocidade, do respeito pela diversidade e da equidade. Consequentemente não poderemos falar de uma interculturalidade intencionalmente construída, como valor. Até porque a criouliização ocorre como já se referiu, em boa medida de forma inconsciente. Entretanto, como explica Fernandes, a criouliização em Cabo Verde “assumiu um carácter holístico” tornando-se “símbolo de uma sociedade e não apenas de um dos seus segmentos”. Desprende, daqui um conjunto de argumentos para explicar a especificidade do processo de criouliização em Cabo Verde, em relação ao que aconteceu noutras paragens.

Incidindo sobre essa especificidade da criouliização em Cabo Verde, este autor explica duas ordens de factores na base da conversão do processo de mestiçagem em Cabo Verde, num processo de criouliização, coincidindo em parte com os argumentos referidos por Mariano (1991) para explicar a especificidade da mestiçagem em Cabo Verde, já apontadas neste trabalho. Aponta, assim o numero reduzido de colonos brancos e, dentro esse a escassez da mulher branca como factores que dificultaram a implantação, no arquipélago, de sólidas estruturas de reprodução do mundo dos seus imaginários e dos seus valores. E consequentemente, o surgimento de um tipo de interacção entre o grupo dominante e o dominado implicando um “um condicionamento mútuo”. Finalmente, assinala também a não existência de grandes unidades agro-industriais em Cabo Verde e a degradação das pequenas e poucas existentes, devido às condições de seca prolongada que não permitira nem a reprodução da elite reinol através da vinda de novos colonos, nem a da população escrava através de novos recrutamento. Com o abandono a que a ilhas foram votadas e com a ruralização da economia, a sua situação sócio-cultural caminhou-se para uma estabilização, onde uma relação directa entre o senhor e o escravo, dispensava os intermediários que, em outras latitudes se revelavam necessárias constituindo a faixa dos chamados “assimilados”. Diríamos que em Cabo Verde este estatuto desvirtuou-se do seu sentido passivo, ganhado uma dimensão mais criativa que impunha um condicionamento mútuo e alargado. Conclui, assim que:

Nesse quadro de interacção, em que a comunicação é directa e em que não existem propriamente condições para um enxerto brutal dos aportes europeus e nem para uma reabilitação dos universos tradicionais africanos, a sociedade crioula configura-se a partir de um processo de trocas sociais e simbólicas sob o signo da porosidade e da interpenetração culturais (Fernandes 2006: 68)

Essa especificidade das relações inter-raciais ocorridas em Cabo Verde no âmbito da colonização, terá provocado ambivalências e, de acordo com o autor, “efeitos contrastante sobre os universos simbólicos dos grupos étnico-culturais em presença” na medida em que:

Para os brancos a crioulaização representava uma ameaça ao seu status quo, à sua estrutura hierárquica e, portanto, engajava na reiteração da diferença. Para os negros e mestiços ela constituía um importante dispositivo de sua promoção, no sentido da busca de uma igualdade ou equiparação aos brancos (Fernandes, 2006: 68)

Por outro lado, factos e acontecimentos sociais corroboravam e alimentavam esta ambivalência continuamente: a admissão dos filhos da terra nos cargos administrativos, mas na qualidade de escusos ou seja “desprovidos de qualidades e partes” (Lei de 1608) e a contínua ascensão económica e cultural de uma elite formado na sua maioria por filhos e brancos da terra.

Assim, corroboramos com Fernandes (2006: 70) quando afirma que a crioulaização societária teve importantes implicações no imaginário colectivo cabo-verdiano:

Tendo induzido, pela via simbólica, uma aproximação dos grupos originariamente situados em pólos contrastantes, fazendo descer quem se encontrava no cume e subir quem se encontrava na base. Ela forçou negociações, propiciou mudanças na arena de interação e confundiu o regime de classificação e hierarquização étnicas. De facto, no seu bojo, mesmo que em bases enviesadas, os negros começam a imaginar-se brancos, os brancos se descobrem negros e os dois disputam espaços na estrutura político-administrativa do arquipélago.

(...) E os filhos da terra que tinham conseguido em parte, devido à crioulaização, ascender social, económica e politicamente, não admitiam que os metropolitanos os sobrepujassem nos assuntos locais. A elite cabo-verdiana não aceitava ordens de gente vinda de fora. O fenómeno de crioulaização societária e institucional se conecta com expectativas e estratégias políticas transformando numa categoria explicativa.

Neste sentido, entendemos a crioulaidade como este espaço onde se vai plasmando, de forma dinâmica, todo um processo de mestiçagem e hibridação cultural, uma intercultural, enquanto resultado de um processo a um tempo compulsivo e criativo de interpenetração de culturas. Aliás, esta asserção já tinha sido colocada pelo historiador e sociólogo cabo-verdiano Correia e Silva (2004: 65-66), ao defender que a sociedade crioula dá conta “(...) não apenas das exterioridades das suas origens, como também das dinâmicas de interação cultural que o novo meio geográfico e social propiciou aos que

nela participavam. Dinâmicas marcadas pela criatividade e inovação”. Ainda o mesmo autor, na sua interpretação do significado do termo crioulo enquanto “aquilo que se criou fora do lugar de origem dos seus progenitores” afirma que “(...) do ponto de vista da génese, a criouliidade é uma intercultural”.

Com efeito, embora a situação colonial seja um contexto de clara desigualdade de poder e de estatuto entre os grupos culturais em interacção, não é totalmente despropositado afirmar que, no âmbito dos processos aculturalistas, as transformações ocorridas tenham afectado os modelos culturais originários de ambos os grupos em interacção. Conforme argumenta Mariano (1991: 47), em Cabo Verde “(...) o processo aculturativo desabrochou no florescimento de expressões novas de culturas mestiças e a sua integração numa paisagem comum de coloração mestiça de elementos heterogéneos trazidos dos povoamentos brancos e negros”. Isso aponta para um processo em larga medida transcultural.

Contudo, o carácter impositivo verticalmente imposto da cultura do colonizador, mais do que inter-partilhas culturais em condições de reciprocidade de trocas, gerou assimilacionismo, resistências, conflitos. E a educação usada como um instrumento privilegiado para a imposição da cultura dominante veio a revelar-se como uma força ambivalente, ao servir igualmente de arma intelectual para a libertação dos povos.

Assim, ao pensar uma educação para a interculturalidade em Cabo Verde, defendemos, antes de mais, a necessidade de um despertar de uma consciência histórica, numa perspectiva crítica e reconstrutiva, proporcionando olhares multidimensionais ao processo de formação e reconstrução de uma cidadania que se quer compatível com as exigências actuais e futuras deste pequeno estado insular aberto ao mundo.

A função retrospectiva e retrovisora da história (Correia e Silva, 2004) destaca-se aqui como um imperativo e um instrumento necessário de análise que permite um melhor conhecimento e projecção da nossa realidade sociocultural. Isso constitui, do nosso ponto de vista, igualmente uma via para superar os rastros de um sistema educativo escolar baseado excessivamente na reprodução/transmissão de conteúdos instrutivos e pouco preocupado com as múltiplas e sempre contextuais necessidades dos alunos, desde a fase escolar do ensino básico, dentre as quais destacamos a sua especificidade linguístico-cultural.

A convivência intercultural em Cabo Verde no âmbito da sua dinâmica histórica colonial gerou ambivalências estruturantes no processo da afirmação da sua identidade, tendo por um lado contribuído uma reabilitação simbólica dos sujeitos da relação considerados diversos que puderam em parte, e ainda que simbolicamente, colocar e ver satisfeitas reivindicações de cidadania e igualdade, num contexto de dominação.

Entretanto, sob o contexto de dominação cultural e de tentativas de universalização de um modelo cultural absolutizado, o que se conseguiu foi mais um assimilacionismo simbólico que recalcava uma parte importante das heranças originárias. O processo de ancoragem identitária, andando um pouco á deriva, conseguiu entretanto distanciar-se, convertendo-se numa identidade de projecto de tendência fortemente transcultural.

Neste sentido, e entendendo que a interculturalidade constitui um processo, uma construção, uma meta, um projecto de humanização das relações sociais e comunicativas na diversidade e não algo que se prescreve, algo pontual, transitório, afirmamos que vale a pena interpelar quer as relações interculturais históricas, quer as interpessoais quotidianas, enquanto vias para redefinir caminhos.

Assim, valorizar e tornar visível esta interculturalidade histórica e processual, impregnada na experiência societal cabo-verdiana, desde a sua génese, e patenteada, tanto em termos estruturais como em termos funcionais na sua cultura mestiça, qual ponte estendida entre civilizações distantes, constitui, sem dúvida, uma tarefa imprescindível e para a qual tanto os estudos socioculturais como educativos e comunicativos podem contribuir. O fenómeno migratório, oferece, na nossa época, uma oportunidade para reflectirmos sobre as relações interculturais históricas e presentes no sentido de desconstruir preconceitos e cimentar valores como a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a reciprocidade, a tolerância activa e a aprendizagem mútua.

3. Processos migratórios e a formação de uma diáspora cabo-verdiana

Como vimos na parte teórica desde trabalho, o fenómeno migratório constitui um facto inerente à história humana. Estruturada na sua própria capacidade de mobilidade e motivada por factores diversos, entre os quais se coloca a própria sobrevivência dos grupos e indivíduos quando situações adversam os obrigam a se deslocar e a fixar residência em outros contextos socioculturais. A emigração, enquanto dinâmica social, tem

contribuído para incrementar a multiculturalidade intrasocietal e desafiar as relações humanas no sentido de sua maior humanização.

No caso de Cabo Verde, podemos afirmar que a emigração emerge como um factor constituinte do seu estabelecimento enquanto sociedade e como um promotor da valorização social dos seus habitantes. Desabitado quando encontrado pelos portugueses no século XV, Cabo Verde acolheu os seus primeiros moradores, vindos da Europa e da África através de um processo de emigração voluntária para os primeiros e forçada para os segundos. A emigração tem desempenhado, igualmente, desde muito cedo, um papel preponderante no percurso de Cabo Verde, podendo ser considerado um factor de renovação social e cultural nas ilhas. Ela foi, e continua a ser, uma estratégia de sobrevivência montada, ocupando posição de relevo na forma de estar e viver dos cabo-verdianos.

Dados estatísticos nacionais mais recentes do INE e do Instituto das Comunidades (2012) estimam uma população cabo-verdiana emigrada superior a 700.000, portanto acima da população residente no país, espalhada por mais de 40 países. Entre os principais destinos destacam-se os Estados Unidos da América e a Europa (Portugal, Holanda, França, Luxemburgo e Suíça).

A tabela seguinte ilustra dados estimativos da emigração cabo-verdiana e sua distribuição geográfica, referentes ao ano de 1998:

Tabela 1. - Estimativas do IAPE sobre emigração em Cabo Verde 1998

País	E.U.A.	Portugal	Angola	França	Senegal	S. Tomé	Holanda	Espanha	Itália	Argentina
Estimativa	264.900	80.000	45.000	25.000	25.000	20.000	16.580	12.000	10.000	5.200
%	51,12	15,44	8,68	4,82	4,82	3,86	3,20	2,32	1,93	1,00

País	Brasil	Luxemb.	Suíça	G. Bissau	Maçamb	Bélgica	Alemanha	Suécia	Canadá	Noruega
Estimativa	3.000	3.000	2.400	2.000	1.000	800	800	700	300	300
%	0,58	0,58	0,46	0,39	0,19	0,15	0,15	0,14	0,06	0,06

Fonte: adaptado de OIM (2009: 106)

Como se poder ver, existe diferença em termos numéricos, segundo estimativas de 1998 e 2012 (500.000 para 700.000, respectivamente). A situação actual mantém-se em relação aos principais destinos da emigração cabo-verdiana. Vale realçar o facto de os E.U.A. continuar na linha de frente enquanto destino da emigração cabo-verdiana, o que se baseia na historicidade dos contactos e antiguidade das relações entre os dois povos, desde

finais do séc. XVII e inícios do séc. XVIII, quando as colónias da Nova Inglaterra (E.U.A.) se “lançaram na exploração das imensas riquezas piscatórias, energéticas, comerciais e estratégicas do Oceano atlântico” (Correia e Silva, 2004: 35). Assim, segundo o mesmo autor, os Cabo-verdianos teriam sido o primeiro povo africano a ir para os E.U.A. de modo livre, isto é, sem ser enquanto escravos.

As secas, as fomes, a busca da aventura ou, nas palavras de Correia e Silva (2004, 30) “a fome de alteridade”, destacam-se entre as principais causas da emigração cabo-verdiana.

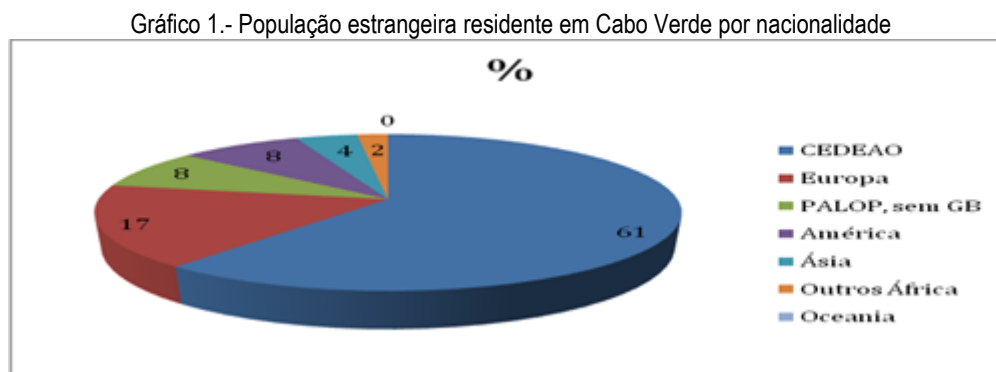
A vivência simbólica e a manutenção de relações culturais e materiais, não só entre as diversas comunidades emigradas pelos quatro cantos do mundo, mas sobretudo entre estas e a sua comunidade de origem, têm contribuído de forma decisiva para o alargamento da nação cabo-verdiana, que se transformou numa espécie de “nação global”, integrando a sua “diáspora”. Neste particular existe “a necessidade de se pensar a nação cabo-verdiana à luz da diáspora, sob risco de amputar à mesma uma dimensão importante de si própria” (Correia e Silva, 2004: 29).

Com efeito, o significado e o papel da diáspora no contexto económico, cultural, político, social de Cabo Verde vêm sendo cada vez mais reconhecido e valorizado pelo estado cabo-verdiano. Esta é referenciada hoje nos mais importantes documentos e nas políticas de governação do país, sendo designada como a *11ª ilha do país*.

A criação, na última remodelação governamental, do Ministério e do Instituto das Comunidades Emigradas, bem como o desenvolvimento de diversos instrumentos, programas e projectos, com vista a apoiar os emigrantes nos seus processos de integração nas sociedades de acolhimento e nas suas relações com o país natal, procurando a sua melhor inserção na dinâmica do desenvolvimento do país, constituem formas de valorização das sinergias a nível da nação cabo-verdiana percebida como nação global.

No âmbito da dinâmica migratória em Cabo Verde importa referir, também que de um país tradicionalmente de emigração, Cabo Verde tornou-se recentemente, um país de destino, cada vez mais atractivo aos cidadãos provenientes dos quatro cantos do mundo, com destaque aos da região da África Continental.

Segundo dados do Censo 2010, Cabo Verde tem, actualmente, uma população de imigrantes de cerca de 18.552 habitantes, correspondendo a 3.8% da sua população total. O gráfico seguinte indica a distribuição dos imigrantes em Cabo Verde segundo a origem.



Fonte: INE, dados do Censo 2010

Analisando os dados estatísticos relativos à imigração, verifica-se uma tendência para crescimento rápido da população imigrada em Cabo Verde, passando de um total de 10.375 no ano 2000 (estimativas da DPNU, 2009) para 18.552 no 2010 (dados do Censo 2010).

Em termos de origem dos imigrantes, nota-se o predomínio de cidadãos provenientes dos estados da CEDEAO (Comunidade Económica para o Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental) e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Os guineenses lideram o fluxo das entradas no país, conforme confirmam dados do Departamento de Emigração e Fronteiras (DEF).

Conforme os dados da DPNU esses imigrantes elegem como destino principal a cidade da Praia, acolhendo, esta, 64,4% do total dos imigrantes, seguindo de S. Vicente (9,8%).

De entre as *dificuldades* vividas pelos *imigrantes*, em Cabo Verde, o estudo realizado pelo DPNU (2009) aponta: as questões de regularização da situação em Cabo Verde e a discriminação e humilhação, sobretudo nas entrevistas realizadas no momento da entrada nos aeroportos. Para além disso, os imigrantes reconhecem o baixo nível de escolaridade e manifestam disponibilidade de participarem em acções de formação profissional (DPNU, 2009).

Em síntese, podemos afirmar que o fenómeno migratório, consubstancial às sociedades humanas, marca de forma indelével a génese e o desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, interactuando com os diversos âmbitos da vida societária, entre os quais é também importante o sector educativo.

Tendo sido encontradas desabitadas, em pleno século XV, pelos portugueses, os primeiros habitantes das ilhas de Cabo Verde chegaram da Europa e da África, (desta ultima, trazidos compulsivamente como escravos).

Assim, considerando o termo imigrante num sentido lato, como foi veiculado no capítulo dois deste trabalho, podemos afirmar que na base da formação da sociedade cabo-verdiana está um processo imigratório, contemplando as duas vertentes: livre e forçada. Abrimos aqui um parêntese para referir que os conceitos de migração livre e forçada no contexto da análise dos movimentos migratórios cabo-verdianos já foram discutidos por vários autores. Uma síntese deste debate pode ser encontrada na obra de Leitão da Graça (2007) onde este autor acaba por concluir que “na medida em que se assiste a um `desenraizamento`, ou separação *sine die* do ilhéu do seu universo e da sua gente (...)” qualquer tipo de emigração, seja para os Estados Unidos, para a Europa ou para a África, é uma emigração forçada. Na perspectiva deste autor, o que varia são as condições de integração no país de acolhimento.

Na verdade, a integração dos imigrantes no país de destino relacionam-se com as condições de acolhimento, a época e as motivações que conduziram à emigração. A chamada emigração para o sul iniciou-se em Cabo Verde em plena época colonial. Tinha como destinos principais as ilhas de São Tomé e também Angola e Moçambique, todas, colónias portuguesas naltura. Este tipo de emigração tem sido caracterizado por cientistas sociais como uma *emigração de fuga* (à fome e à miséria) e interpretada na literatura e na música cabo-verdiana como uma realidade trágica, pois, para além das péssimas condições da viagem vivenciados nas embarcações precárias da época, quem partia geralmente não prosperava, ficando sem condições de regressar à terra e de poder gozar do fruto do seu trabalho. Ainda hoje, algumas dessas comunidades, nomeadamente em São Tomé, vivem em situações precárias, tendo desencadeado acções de solidariedade da parte do estado cabo-verdiano: apoios financeiros às famílias e programas de mobilidade.

A emigração cabo-verdiana para as outras paragens (América e Europa) que, como já vimos, também iniciou cedo na história de Cabo Verde, foi mais selectiva, conhecendo, embora também uma evolução no tempo. As primeiras emigrações para os Estados Unidos ocorreram em navios baleeiros, portanto em condições precárias. O desafio da reconstrução da Europa, no período pós-segunda guerra mundial, abriu novos horizontes à emigração cabo-verdiana (Holanda, França, Portugal). Nestes países industrializados o cabo-verdiano encontrou maiores oportunidades de integração e prosperidade económica. Através das remessas aos familiares, contribuiu o melhoria das condições de vida destes e, consequentemente, para o desenvolvimento do seu país de origem.

Assim, para além do processo genésico com a participação de povos vindos de realidades socioculturais diversificadas, os movimentos migratórios em Cabo Verde relacionam-se especialmente com as *condições adversas do arquipélago*: clima e solo desfavoráveis à prática agrícola, escassez de recursos no subsolo, natureza insular e arquipelágica, crises e calamidades, em consequência de prolongadas secas. Cedo, a emigração, conquista um grande espaço no quotidiano cabo-verdiano, tornando-se numa das principais estratégias de sobrevivência do povo das ilhas.

A renovação da sociedade e da cultura cabo-verdianas e a sua projecção no mundo estão intimamente relacionadas com a dinâmica migratória. Conforme Correia e Silva (2004: 49), “(...) são os fluxos de circulação e de comunicação que nos fazem pensar a nação cabo-verdiana como realidade global e multidimensional”. As redes e vínculos construídos na base destes fluxos têm projectado Cabo Verde em outras realidades e aportado outros mundos a este pequeno país insular. Neste particular, importa destacar que as múltiplas referências que trazem, no regresso, as nossas gentes, espalhadas pelos cinco continentes, interagem com as das comunidades locais, gerando simbioses, mas também diversas expectativas e influências, que necessitam ser melhor analisadas e enquadradas.

Referindo ao sector educativo, diríamos que emigração pode ser considerada uma das causas do incremento do ensino nas ilhas. Para além das remessas dos emigrantes terem um impacto importante na mobilidade social, tanto daquele que vai e regressa como da sua família, o contacto com outras realidades culturais e a experiência, geralmente dura, da vida nas sociedades de acolhimento levam a que muitas famílias passem a valorizar ainda mais a escolarização dos seus filhos e a investirem seriamente nisso. Todavia, estudos monográficos inéditos (não publicados) revelam, também e, especialmente nas

ilhas com maior incidência da emigração para os Estados Unidos, (ilhas de Fogo e Brava), uma certa associação da emigração ao abandono escolar. O argumento (baseado na constatação empírica) é que muitos jovens cujos pais ou outros familiares já vivem nos Estados Unidos, acabam abandonando a escola, na expectativa da emigração. Este é um tema que nos interessa aprofundar em próximos trabalhos.

Para além da análise das migrações cabo-verdianas numa perspectiva económica, é importante a sua abordagem desde uma perspectiva de diálogo intercultural, focalizando as questões de integração de forma ampla. Destacamos uma referência, onde a integração não aparece estritamente ligada às questões de acesso ao mercado de trabalho e aos serviços básicos, nem tão pouco como assimilação acrítica dos valores da sociedade de acolhimento:

Não viemos encontrar aqui a miscigenação étnica e cultural que é a riqueza da nossa tipicidade no mundo. E até nos feriram a sensibilidade, as barreiras raciais aqui erguidas no caminho da harmonia, da paz e do progresso, de tantos povos congregados, imigrados como nós. E é aqui, neste cenário que leva à desunião e ódio, que eu vejo reservado um papel extraordinário da mulher cabo-verdiana na América

Aquela experiências caldeada nas ilhas de morabeza; a visão humana da sociedade que a sua herança cultural lhe ensinou, o respeito pelo valor da família na construção da paz e da unidade; (...) tudo é contributo valioso que nós podemos introduzir (...) neste imenso e rico país de acolhimento (...) (Fontes, 1985: 12).

Encontramos aqui uma perspectiva intercultural da integração dos emigrados caboverdianos noutras sociedades, como participação e possibilidade de reconstrução positiva dos comportamentos e valores, bases da convivência na diversidade cultural.

Finalmente, importa reflectir sobre o papel da experiência migratória cabo-verdiana na capacitação do país para o acolhimento de imigrantes. Pensamos que a longa experiência de Cabo Verde no domínio da emigração deverá ser aproveitada como um diferencial positivo para introdução de mecanismos adequados de acolhimento, atendimento e integração daqueles que, actualmente, buscam este país para viver e construir o seu futuro. Entretanto, verifica-se, na nossa realidade imigratória, práticas de atendimento e gestão incongruentes com os discursos da integração positiva e da inclusão. Por exemplo, a morosidade e burocratização de processos de obtenção da legalização; a burocracia que enfrentam para colocar seus filhos no sistema de ensino, onde são exigido

documentos que estes ainda não possuem; as questões de habitação e a exploração salarial da mão de obra imigrante, entre outros

Reconhecemos a complexidade da questão. Entretanto defendemos que é necessário uma melhor capacitação do país para responder dignamente as questões relacionadas com os movimentos migratórios, nomeadamente uma melhor organização, em termos de estruturas de acolhimento e cadastro, um reforço do conhecimento sobre a diversidade cultural e sobre os valores da interculturalidade; uma maior aposta nos processos de integração regional e internacional.

A educação pode e deve assumir a sua cota de responsabilidade na preparação do país para esta nova realidade que é a passagem de um país de emigração para um país de imigração. Trata-se de uma oportunidade para inovação no âmbito do desenvolvimento curricular desde o ensino básico integrado.

Neste sentido, defendemos, que a temática migratória cabo-verdiana pode ser abordada como um conteúdo-estratégia na promoção de experiências educativas interculturais, desde os contextos escolares, sendo que ela favorece uma riqueza de enfoques potenciadoras de uma reconstrução crítica dos saberes e desafios da interculturalidade.

Finalmente, a *interpelação intercultural*, que definimos como processo através do qual se questionam os modelos em que se dão nas relações interculturais e os valores associados, constitui uma posicionamento que os agentes educativo são desafiada a assumirem, não na perspectiva de uma *pedagogia do couscus* (de apenas ressaltar o folclórico da nossa cultura e da dos outros), mas numa de *pedagogia critica*, que parte das experiências protagonizadas no âmbito da interações culturais para, a partir daí, desencadear processos de reconstrução dos saberes e valores que favorecem o autoconhecimento, o conhecimento mútuo e uma convivência positiva na diversidade.

4. Cabo Verde actual: aspectos políticos, demográficos, socioeconómicos e culturais

Cabo Verde ascendeu à independência em 1975, sob a égide do PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde), partido que conduziu os

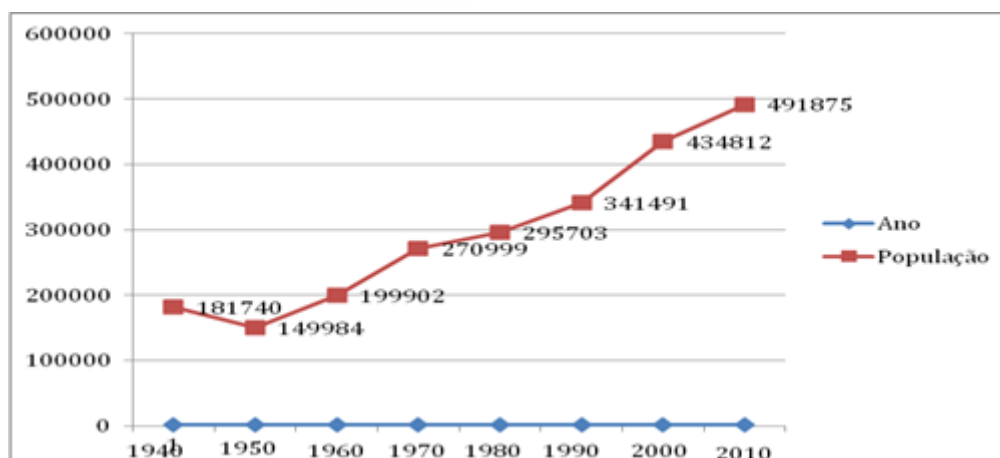
destinos do país até 1980. Esse ano, em que ocorreu o primeiro golpe de estado na Guiné Bissau, representou o fim do projecto Unidade Guiné - Cabo Verde, idealizado por Amílcar Cabral, o protagonista do movimento de libertação e herói nacional dos povos da Guiné e Cabo Verde.

A partir de então, o regime mono-partidário instalado passou para a esfera do PAICV (Partido Africano para a Independência de Cabo Verde), que conduziu os destinos do país até 1990. Neste ano, perante reivindicações e pressões internas e externas, Cabo Verde abriu-se para a mudança, mediante alteração da Constituição da República que veio a permitir, em 1991, a realização das primeiras eleições livres e democráticas, num regime pluripartidário.

Desde então, profundas mudanças têm sido registadas rumo à democratização: alternância política, liberalização da economia, descentralização, exercício da cidadania e envolvimento da sociedade civil no processo de desenvolvimento do país. Para além dos dois maiores partidos em termos de representatividade no Parlamento (PAICV e MPD), o sistema político instaurado permitiu a emergência de outros pequenos partidos políticos, como a UCID (com 2 acentos no Parlamento), o PTS e o PCD.

De acordo com o censo 2010, a população cabo-verdiana residente é de 491.875 habitantes, tendo conhecido uma evolução muito rápida nas últimas décadas, conforme ilustra o gráfico seguinte:

Gráfico 2. - Evolução da população de Cabo Verde de 1940 a 2010

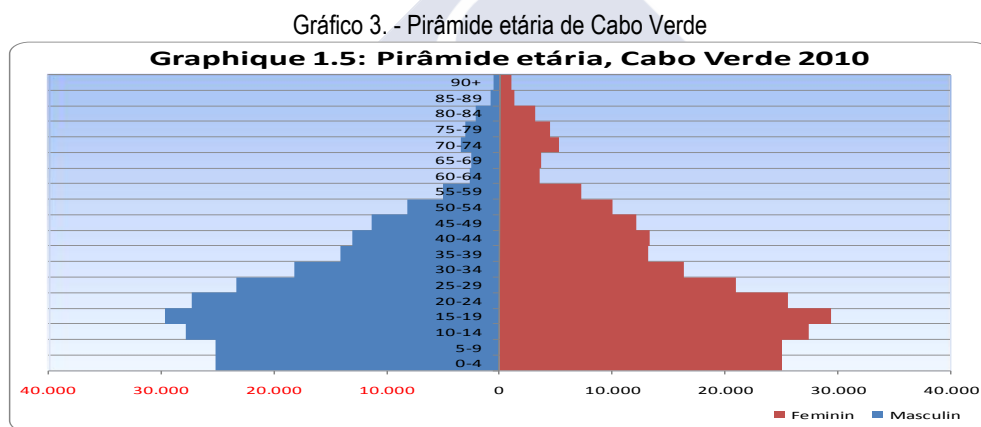


Fonte: INE, Censo 2010

Cabo Verde apresenta uma população predominantemente jovem (54,4% com idade inferior a 25 anos, dos quais 31,6% menor que 15 anos). Este facto representa um grande desafio ao sistema educativo, levando-o a assumir o factor demográfico como uma variável fundamental do seu plano estratégico.

Neste exercício de reequacionamento da educação, (...) o processo de planeamento do desenvolvimento do sistema educativo assume definitivamente a **variável demográfica** como elemento estruturante, de forma a evitar a situação paradoxal de sobre-programação dos recursos educativos que coexistem com situações de sub-programação desses mesmos recursos (Plano Estratégico para a Educação, 2002-2015: 11).

A estrutura demográfica traduz-se numa pirâmide de base larga, apresentando, no entanto, uma distribuição equilibrada em termos de género (50,5% feminina contra 49,5% masculina).



Fonte: INE, Censo 2010

A população residente a viver nos centros urbanos tem-se acentuado nos últimos tempos, passando de 46%, em 1990, para 54%, em 2000, tendo alcançado o nível de 61.8% em 2010.

O grosso da população (88%) concentra-se nas 4 das 9 ilhas habitadas, nomeadamente, Santiago com 274.044 habitantes (56%); S. Vicente com 76.140 habitantes (15,5%), Santo Antão com 43.915 (9%) e Fogo com 37.071 (7.5%).

A economia cabo-verdiana apresenta uma fraca base produtiva, pese embora os avanços significativos já alcançados no processo de desenvolvimento do país, desde a sua ascensão à independência. O sector primário (agricultura e pescas), que abrange mais de 60% da população em termos de dependência económica, representa apenas cerca de 10%

do PIB, enquanto o sector dos serviços aparece com maior expressividade, contribuindo com cerca de 65%. A evolução favorável dos principais indicadores económicos e sociais veio a determinar a graduação de Cabo Verde para o grupo de Países de Desenvolvimento Médio (PDM). O quadro seguinte representa a evolução do PIB nos últimos anos e a representatividade dos diferentes sectores de actividade no PIB cabo-verdiano:

Tabela 2. - Evolução do PIB per capita em US\$, (1999 – 2010)

Ano	1999	2000	2001	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PIB per Capita em US\$	1.500	1.700	1.500	1.400	6.200	6.000	3.200	3.800	3.600	3.947

Fonte: dados oficiais do FMI e do BM

Contudo, os níveis de pobreza continuam elevados: 29% (segundo IRDF do INE), dos quais 20% se encontram em situação de extrema pobreza, afectando sobretudo as zonas rurais e peri urbanas, particularmente as mulheres, sendo boa parte destas chefes de família.

Ademais, como já referimos, a sociedade cabo-verdiana conhece, nos últimos tempos, uma crescente heterogeneidade cultural, religiosa, de estilos de vida, relacionada com a abertura política e económica que incrementou as relações comerciais globais, o turismo e a busca de Cabo Verde como um sítio para trabalhar e viver.

Estes aspectos vem (re)configurando a sociedade cabo-verdiana, transformando, mormente, as suas cidades em autênticos espaços de diversidade cultural, clamando por medidas de políticas sociais e educativas inclusivas e interculturais.

Capítulo 6: Fundamentação metodológica do estudo

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005: 24), “não há bom trabalho que não seja uma procura sincera da verdade”. Entretanto os mesmos autores alertam-nos que esta verdade a que se pretende chegar, via investigação científica, não é “a verdade absoluta estabelecida de uma vez por todas (...) mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com justeza a realidade em que vivemos e para cuja produção contribuímos”. Neste contexto, torna-se imprescindível explicitar os fundamentos teóricos e empíricos que norteiam o processo de investigação bem como os procedimentos de recolha e tratamento de dados adoptados, possibilitando a compreensão de todo o processo de pesquisa e favorecendo a sua abertura a uma reconstrução crítica.

Neste capítulo iremos apresentar e justificar os procedimentos metodológicos adoptados nesta pesquisa, com vista ao alcance dos objectivos pretendidos.

1. O objecto de estudo e o modelo de análise

A presente pesquisa incide sobre a diversidade, seus desafios e potencialidades no contexto escolar cabo-verdiano, especificamente a nível do ensino básico, com vista à promoção de uma educação intercultural e inclusiva a partir deste nível de ensino.

O modelo apresentado na figura 3 sintetiza a nossa pesquisa, destacando os campos teórico e empírico de análise, os fundamentos, as problemáticas e as perspectivas delineadas.

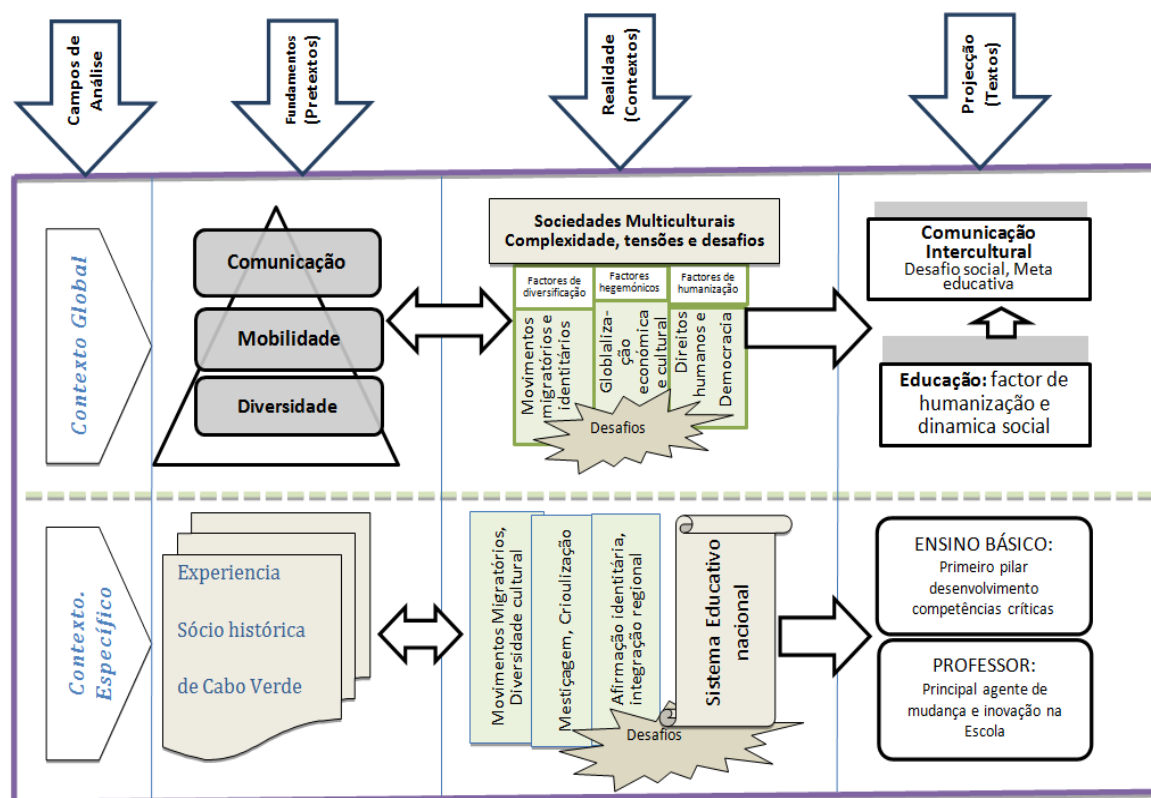


Figura 3. – Modelo conceptual de análise

O esquema evidencia, em primeiro lugar, os três pilares básicos definidos como eixos estruturantes da realidade intercultural: a diversidade, a mobilidade e a comunicação. Esses três elementos são analisados ao longo da abordagem teórica feita na primeira parte deste estudo. No campo específico, interligamos esses fundamentos teóricos à experiência sócio histórica de Cabo Verde, iniciada no âmbito da expansão europeia e estruturada a partir de um encontro na diversidade cultural que gerou tensões e conflitos, mas também sínteses culturais, como testemunha o carácter mestiço da cultura cabo-verdiana.

Ancorada nesses fundamentos, a problemática formulada estrutura-se à volta das dinâmicas inerentes à configuração dos contextos sociais em realidades cada vez mais multiculturais, das complexidades e tensões delas decorrentes e dos modelos desenvolvidos no âmbito da comunicação intercultural. Mais uma vez, as situações globais (multiculturalidade, globalização e movimentos identitários, pro-democratização social e direitos humanos) são interconectadas com dinâmicas próprias da sociedade cabo-verdiana. Nela, a convivência na diversidade, em contexto de dominação hegemónica, confluíu para processos socioculturais de mestiçagem, criouliização, movimentos migratórios e de resistência sociopolíticos, direccionado a nação para um projecto de

autodeterminação política, económica, e cultural. Hoje, enquanto país livre e aberto ao mundo, Cabo Verde busca na integração económica e regional as melhores vias da sua afirmação, num mundo cada vez mais globalizado.

Mediante contextos sociais cada vez mais multiculturais e complexos, a comunicação intercultural emerge como um desafio, assumindo contornos essencialmente éticos. Projectamo-la, assim, como uma meta educativa da actualidade, considerando o papel chave da educação, no processo de humanização das relações sociais e, consequentemente, na construção de uma sociedade mais justa, coesa e inclusiva. O Ensino Básico Integrado, sendo a primeira etapa no processo formal de socialização e o melhor momento para se desenvolver as competências críticas, cognitivas, afectivas e psicomotoras da pessoa, destaca-se como pilar estruturante para se projectar as mudanças e inovações no âmbito da percepção e relação na diversidade. Por outro lado, reconhecemos a figura do professor como o principal agente de intervenção e o parceiro imprescindível no impulsionamento das mudanças e transformações na escola.

Da parte teórica deste trabalho ficou assente que

- O conceito de diversidade evoca as ideias de diferença e de pluralidade evidenciando, simultaneamente, a tensão que provocam em relação a um *status quo* ou a um modelo pré-estabelecido; Assim, a construção de um sentido positivo da diversidade no contexto escolar deve partir de uma análise e reflexão de concepções e crenças que os agentes educativos possuem sobre a mesma.
- Apesar de a diversidade constituir um traço definatório de toda a realidade, o ser humano tem demonstrado, ao longo da sua história e em variadas situações e contextos, dificuldades em encara-la e lidar com ela de forma positiva. Trata-se de uma realidade complexa assumindo, no contexto escolar, os contornos de um desafio mas, igualmente, de uma oportunidade na construção da inclusão e da interculturalidade.
- A interculturalidade constitui uma praxis relacional-comunicativa tecida, testada e reconstruída na relação quotidiana com o outro. Na sociedade em rede e multicultural em que vivemos, constitui um imperativo, uma meta comunicativa, que a educação há-de assumir e promover;

- O ensino básico é o fundamento de uma aprendizagem ao longo da vida. A escola básica é um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e de competências interculturais, sendo o professor o seu principal agente promotor. Partir da diversidade como recurso pedagógico no âmbito da promoção de uma educação pertinente e de qualidade para todos é uma via para o desenvolvimento profissional docente enquanto agente reflexivo e capaz de liderar processos de mudanças nas culturas políticas e práticas escolares.

A partir destes pressupostos teóricos básicos, delineamos uma pesquisa empírica questionando, por um lado, documentos estruturantes da política educativa cabo-verdiana no que tange ao nível do EBI e, por outro, docentes e gestores desse nível de ensino quanto ao seu grau de comprometimento com uma educação atenta aos desafios e potencialidades da diversidade no contexto escolar.

Trata-se, assim, de um estudo exploratório delineado em dois procedimentos metodológicos distintos: (i) numa *análise de documentos* estratégicos a nível de políticas educativas em Cabo Verde (nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Plano Estratégico da Educação e o Plano Nacional da Educação para Todos) destacando o sector do ensino básico, como unidade de análise. Aqui, mediante um guião estruturamos informações sobre o enquadramento e o tratamento da questão da diversidade no âmbito da edificação de um ensino básico com todos e para todos; (ii) numa *indagação e análise de percepções dos docentes e gestores escolares*, enquanto principais agentes de gestão e materialização da política educativa escolar, através de inquérito semiestruturados, por questionário e por entrevista. Pretendemos, com isso, averiguar percepções e posições docentes acerca da diversidade no espaço escolar e estudar até que ponto estas se traduzem em práticas que promovem a inclusão e os valores ligados a uma cidadania intercultural crítica, colocando a escola no centro de uma parceria com a sua comunidade envolvente e visando uma educação de qualidade para todos.

Numa perspectiva de complementaridade e aprofundamento do estudo, os dados oriundos da indagação à política educativa e aos docentes são triangulados com os resultantes de uma observação directa nas escolas em estudo.

2. O espaço empírico e o sector em análise

A presente pesquisa elege a cidade da Praia (ilha de Santiago, Cabo Verde) como contexto geográfico, e o ensino básico como campo sectorial de análise e a diversidade/interculturalidade como campos temáticos.

A escolha da cidade da Praia, capital de Cabo Verde, enquanto espaço geográfico deste estudo, prende-se com o nível de complexidade sociocultural que apresenta, podendo ser considerada um barómetro que reflecte e evidencia a realidade desafiante que a gestão da diversidade, nas suas diversas dimensões, nos impõe, no que concerne ao delineamento de estratégias adequadas para atendê-la.

A cidade da Praia constitui a maior concentração populacional do país, albergando actualmente mais de $\frac{1}{4}$ da população cabo-verdiana residente (131.719 habitantes, num universo de cerca de 500 mil habitantes). Praia apresenta um ritmo de crescimento demográfico acentuado, com uma taxa superior à média nacional (na ordem dos 3%, comparando com 1.2% média nacional, (Censo 2010). Isso se justifica não só pela sua população jovem, mas sobretudo por ser o principal pólo de acolhimento do êxodo rural e dos movimentos migratórios internos. Por outro lado, nos contextos regional e internacional, ela vem se afirmando, também, como espaço de acolhimento de uma imigração proveniente, especialmente da região Oeste-africana (CEDEAO), e também doutros países africanos, europeus, americanos e asiáticos, o que lhe confere uma dimensão cosmopolita, enquanto palco de encontros e convivência de povos de várias origens (migração interna e imigração). Dados do Censo 2010 relativamente à imigração em Cabo Verde confirmam que mais de 60% dos imigrantes residentes se encontram na ilha de Santiago, sendo a cidade da Praia o destino principal dos mesmos.

O conceito de cidade, como um complexo *laboratório social* tal como definido pela Escola de Chicago, aplica-se-lhe tão bem: mistura de povos do campo; de outros países/cidades; mistura de raças e culturas; viveiro de hibridismo cultural e biológico, tolerando as diferenças individuais como as incrementando (Delgado Ruíz, 2003). A cidade da Praia acolhe indivíduos oriundos de diferentes partes, *status social* e categorias profissionais, reconfigurando-se, através da dinâmica tecida, na complementaridade dos actores sociais que a compõe. Entretanto, a essa multiculturalidade e diversidade

associam-se situações de desigualdades de oportunidades, de desequilíbrios e de abismos socioeconómicos, constituindo-se em fonte de tensões e conflitos sociais.

A pressão populacional, que se vive nesta cidade, com todos os seus efeitos colaterais, nomeadamente as desigualdades no acesso aos bens e serviços básicos, (água potável, saneamento básico, habitação entre outros); o crescimento urbano desorganizado, aliados a fenómenos de violência urbana, coloca problemas mormente a nível da educação.

Assumindo uma missão humanizadora e intencionalmente interventiva, as escolas afirmam-se como um campo privilegiado de estudo e materialização de políticas educativas intencionais, no âmbito de desenvolvimento de uma nova percepção da diversidade, condição primordial para a promoção de competências interculturais e de inclusão socioeducativa.

Assim, a observação *in locus* do espaço e da vida escolar, atendendo à forma como as interações alunos/professores aí se desenvolvem e questionando os gestores e docentes sobre as suas percepções e práticas com relação à diversidade, pareceu-nos uma estratégia adequada para aproximarmos ao tema da abordagem pedagógica da interculturalidade como meta educativa.

A nossa preferência pelas escolas do EBI justifica-se pelo facto de elas, ao lado das famílias, serem a base para o lançamento dos alicerces de uma sociedade nova, necessariamente intercultural. A este respeito, Delors (1998: 103) afirma que:

(...) é no seio das famílias, mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (...) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo da vida: a chama da criatividade (...), o acesso ao saber (...), os instrumentos do futuro desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades. É então que se aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo.

Compreende-se assim, a relevância e a necessidade de uma educação básica de qualidade e para todos, enquanto condição essencial para o desenvolvimento pessoal e social equilibrado. Ao almejar uma sociedade mais justa e coesa, dotada de uma cultura democrática e fundamentada no pensamento crítico, a aposta no ensino básico torna-se um imperativo.

É nesta mesma linha, Zabalza (1991: 39) define a escola básica como

(...) uno de los agentes sociales en los que los sujetos: desarrollan su personalidad; establecen las bases de relación entre ellos mismos y la sociedad, entre ellos mismos y la cultura; y con el que el propio contexto entra en relación con la escuela en una dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo.

O mesmo autor assinala, ainda, que a escola básica é a instituição que tem por incumbência “(...) sentar las bases socio afectivas y cognitivas necesarias para ese progreso mantenido de los alumnos en aprendizajes cada vez más complejos e implicativos (...). Es la condición básica para un desarrollo pleno” (Zabalza, 1991: 42).

Nas palavras de Delors (1998:105), o ensino básico é “(...) um passaporte para a vida”. Compreende-se, assim, a relevância da sua universalização na luta contra todas as formas de discriminação, desigualdades ou disparidades entre os seres humanos (de teor étnico-racial, cultural, ideológico, religioso, relacionado com questão de género, desigualdades regionais, etc.).

Entretanto, não basta a democratização, ou mesmo a obrigatoriedade do acesso à educação básica, para se garantir o desenvolvimento pleno da pessoa humana e sua integração bem-sucedida em diferentes contextos sociais de âmbito local, nacional, regional, global e multicultural. Como bem nos lembra Delors (1998: 110) “a educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender”. Assim sendo, torna-se fundamental reflectirmos sobre a sua qualidade, o que passa, a nosso ver, entre outros aspectos, pela forma como é reconhecida, atendida e aproveitada a diversidade que a envolve, em prol da melhoria e adequação dos curricula a esse nível. Correspondendo, deste modo, às reais necessidades formativas e de desenvolvimento humano integral dos alunos, mas também promovendo um clima organizacional propício ao desenvolvimento profissional dos seus docentes.

Enquanto instâncias socializadoras e de convivência quotidiana na diversidade, as escolas reflectem a complexidade social envolvente, sendo igualmente, espaços de manifestação de atitudes e práticas sociais, de vivência quotidiana e de experiências individuais e colectivas. Por outro lado, constituem espaços onde as potencialidades cognitivas da pessoa humana são permanentemente testadas, desafiadas, questionadas,

desde a mais tenra idade, objectivando a promoção de aprendizagens básicas, a socialização e o desenvolvimento do raciocínio lógico. De uma forma específica, as escolas do ensino básico constituem campos privilegiados, onde se pode observar e estudar as formas como se configuram e interactivam as concepções de identidade/diferença/diversidade. Estas, enquanto construções sociais (reproduzidas socialmente e não entidades herdadas e estáticas), manifestam-se, reproduzem-se e reformulam-se, na interacção entre os elementos e grupos socioculturais em presença e sob a orientação dos processos/projectos educativos e normativos implementados. Sendo assim projectamos, a partir delas, uma análise das percepções e formas de atenção à diversidade enquanto pilares de adequação do ensino numa perspectiva intercultural.

De acordo com o Anuário da Educação 2010/2011, a cidade da Praia, alberga, proporcionalmente à sua concentração em termos populacionais no contexto nacional, 25% do total dos alunos frequentando o EBI no país (17.649 de um total de 70.843 alunos), distribuídos em 42 escolas do Ensino Básico Integrado, das quais 28 são denominadas Pólos e 14 Satélites. Dessas 28 Pólos educativos, 2 pertencem a congregações religiosas, sendo escolas públicas de gestão privadas. Ainda existem na cidade da Praia 3 escolas privadas que também contemplam o nível do ensino básico nas suas ofertas educativas, entre elas uma escola internacional francesa denominada Lés Alizés.

As *escolas pólos* de EBI são estruturas de educação que garantem o ensino obrigatório, constituídas por um conjunto de salas de aula e albergando as três fases do ensino básico (a 1ª fase abrange os dois primeiros anos do EBI, a 2ª fase abrange o 3º e o 4º anos e a 3ª fase o 5º e o 6º anos de escolaridade). Alguns pólos possuem escolas tuteladas (as chamadas *escolas satélites*). Estas, geralmente de pequena dimensão, constituem, muitas vezes, espaços alugados ou cedidos, espalhados entre as povoações, mormente das zonas rurais, e pensadas para facilitar o acesso às duas primeiras fases do ensino básico.

3. Selecção da amostra e processos de implementação do estudo

Para a realização deste estudo, definimos uma amostra de 28% das escolas pólos do EBI da cidade da Praia, atendendo a critérios qualitativos de *representatividade e de*

significância. Assim, a definição da amostra processou-se por etapas. Num primeiro momento consideramos um critério básico: ser um pólo educativo de natureza pública. Ainda nesta fase do processo de selecção das escolas, consideramos o critério de representatividade e expressividade das mesmas no contexto sócio espacial da Praia. Pode-se constatar, portanto, que as escolas observadas estão dispersas pela cidade, sendo que 50% localizam-se em zonas periféricas e menos favorecidas da mesma, nomeadamente: Escola de Pensamento (Pensamento), Escola de Ponta de Água (Ponta de Água), Escola Nova Presidência (Achada Santo António/Kelém), Escola de São Pedro (São Pedro); e as restantes 50% localizam-se nas zonas centrais, de confluência populacional e socioeconomicamente mais favorecidas: Escola de Lavadouro (Platô/Fazenda), Escola Capelinha (Fazenda), Escola Nova Assembleia (Achada de Santo António Centro); Escola Paz e Amor (Vila Nova).

Como referimos na parte introdutória do trabalho, o número das escolas a observar foi decidido mediante a ponderação de algumas variáveis qualitativas, nomeadamente: (i) ser um número não tão grande de modo a permitir-nos um conhecimento mais aprofundado das questões em análise; (ii) ser um número que permite a saturação dos dados, ou seja, chegar a uma situação em que a extensão da pesquisa a outras escolas seria pouco produtiva, por não acrescentar dados novos à pesquisa.

Com efeito, a *reincidência da informação* ou saturação dos dados (característica fundamental na definição das amostras qualitativas, segundo Minayo, 2001), foi confirmada na primeira fase de observação empírica às escolas, quando, comparando os dados da observação das 8 escolas com os indicadores nacionais a nível do EBI e com os temas do guião de observação, concluímos por uma representatividade empírica. Isso levou-nos à tomada de decisão de não estender mais a amostra.

Finalmente, tendo levado a cabo previamente uma conversa informal com os gestores de diferentes escolas do EBI da cidade da Praia, a nossa escolha pelas escolas supracitadas considerou, também, uma vinculação mais significativa de estas com algumas das dimensões importantes do nosso objecto de estudo, nomeadamente: a presença de alunos oriundos de outras culturas (todas as escolas seleccionadas), a ocorrência de um incidente motivado por questões religiosas (uma das escolas seleccionadas) e a presença de alunos considerados com necessidades educativas especiais (três das escolas estudadas).

Em cada uma das escolas aplicamos questionários aos docentes. Também realizamos entrevistas a 10 professores das escolas observadas, escolhidos entre aqueles que tinham alunos estrangeiros na sua sala de aula. Chegamos ao número 10 por saturação empírica verificada na estabilização das informação recolhidas em relação aos indicadores previamente definidos. A partir da décima entrevista constatamos que as respostas dos docentes já não agregavam informação adicional em relação aos temas em debate. Isso levou-nos a tomar a decisão de considerar esse número de docentes como suficiente para a nossa investigação.

Em todas as escolas do EBI visitadas, tivemos um encontro prévio com as respectivas direcções e com os docentes, explicando-lhes o motivo da pesquisa e questões relacionadas com a aplicação do questionário. Nas 8 escolas seleccionadas, procedemos a uma observação directa das mesmas, considerando vários aspectos, conforme refiremos mais à frente.

Aplicamos um inquérito por questionário a um total de 68 professores. Previamente, fizemos um estudo piloto do questionário a uma amostra dos mesmos. A partir disso, constatamos a necessidade de ampliar este, com o objectivo de captar melhor a realidade multifacetada do nosso objecto de estudo. Também, tivemos que reformular algumas questões, no sentido de uma maior clareza.

O estudo mostrou ainda a necessidade de diversificar os instrumentos de recolha de dados, no sentido de aprofundar e completar alguns temas. Foi assim que decidimos também realizar entrevistas para as questões relativas ao diagnóstico do nível de conhecimento dos docentes sobre a educação intercultural. Estas foram realizadas a 10 professores e aos gestores das referidas escolas, conforme já referimos.

O nosso objectivo inicial era inquirir todos os docentes das escolas observadas, que perfazem um total de 138 professores. Entretanto, pelas dificuldades que a seguir mencionaremos, a taxa de retorno ficou pela metade.

Constata-se, ainda uma discrepância considerável entre as taxas de retorno a nível das diferentes escolas, com uma máxima de 82% (Escola Lavadouro) e mínima de 17% (Escola Nova Presidência), conforme ilustra a tabela seguinte.

Tabela 3. - Taxas de retorno do questionário

Escola	Total dos professores a leccionar	Retorno dos questionários	Taxa de retorno
Lavadouro	22	18	82%
Capelinha - Fazenda	18	6*	33/9%
Nova assembleia	15	7	47%
Pensamento	17	13	76%
Ponta de Água	12	5	42%
Nova Presidência	18	3	17%
Vila Nova	23	11	48%
São Pedro	13	5	38%
Total	138	68	49%

*Apenas docentes que trabalha no período de manhã, uma vez que não nos foi possível trabalhar com os restantes

Em todo o processo de recolha de dados, as direcções das escolas foram bastante receptivas. No entanto, em relação aos professores foi notória a sua pouca disponibilidade e motivação para responder a questionários. Destaca-se, a nosso ver, uma fraca cultura de investigação com enfoque nas escolas do EBI, tendo os docentes revelado um certo *stress*, alegando o facto de estarem a ser, actualmente, excessivamente questionados por estudantes frequentando o ensino superior no país - uma realidade relativamente nova - particularmente por estagiários que solicitam as escolas para realizar estágios profissionais e/ou pesquisas monográficas de fim de curso. Assim, para nós, factores como engajamento e motivação, tanto dos professores como dos gestores, e a própria capacidade de liderança destes, estão na base de uma maior ou menor taxa de retorno dos questionários. As escolas onde tivemos maior sucesso na aplicação e retorno dos questionários foram aquelas em que os respectivos gestores se afirmam como verdadeiros líderes e se implicaram directamente no processo, exortando os docentes a colaborar nesse sentido. Nas com menor taxa de retorno, apesar de os gestores também terem demonstrado interesse em participar na pesquisa, a sua capacidade de influência aos professores revelou-se reduzida. Nos encontros que tivemos com eles e com os docentes, pudemos observar isso. Para além disso, ao longo desta pesquisa, em algumas das escolas em estudo (Escola de Pensamento, escola de Ponta D'Água e Escola Nova Presidência) verificou-se a substituição dos respectivos gestores, o que também poderá ter influenciado o processo de retorno dos questionários.

4. A Orientação metodológica

Antecedida por uma revisão bibliográfica de uma literatura significativa sobre o objecto em estudo e por uma análise de documentos relevantes sobre o mesmo, esta pesquisa desenha-se como um estudo exploratório integrando, na sua parte empírica, uma análise junto a oito escolas do EBI na cidade da Praia. Nestas, através de uma observação directa do espaço e da vida escolar, de entrevistas e de um inquérito por questionário a docentes e gestores, procuramos não só descortinar os múltiplos sentidos e dimensões do como a diversidade é percebida no contexto escolar, mas também estudar a forma como ela tem sido e pode ser potenciada no âmbito da promoção de uma interculturalidade crítica e de um ensino mais inclusivo e de maior qualidade.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva, (2006: 63-64), a pesquisa exploratória é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser pesquisado, tendo por objectivo familiarizar-se com o fenómeno ou obter uma nova percepção dele. Neste sentido, assumem geralmente a forma de levantamento bibliográfico, estudos de casos (Gil, 2008) e pesquisas etnográficas.

Os estudos de caso consistem numa análise detalhada sobre um ou poucos objectos visando um conhecimento aprofundado sobre os mesmos. Por seu turno, as investigações etnográficas podem ser entendidas como pesquisas descritivas, baseadas no estudo do comportamento das pessoas no seu contexto habitual. Nesse tipo de estudos recorre-se, geralmente a diversas fontes, e instrumentos de recolha de dados, sendo a observação directa, participante ou não participante, e as conversações informais, técnicas relevantes na recolha de dados. A análise interpretativa dos dados constitui uma estratégia privilegiada nesse tipo de estudos. Pelo seu historial, os trabalhos etnográficos associam-se à metodologia qualitativa e aos trabalhos de Malinowsky, da escola de Chicago e, mais concretamente, ao interaccionismo simbólico. A nossa investigação empírica situa-se no âmbito da modalidade de pesquisa exploratória e, em certa medida, etnográfica, contemplando um estudo de campo com base em escolas seleccionadas.

Optamos por estas modalidades de pesquisa, pois embora as questões da diversidade e da interculturalidade no âmbito educativo sejam temas bastante estudadas nos contextos europeu e americano, na nossa realidade concreta elas constituem campos de estudo ainda pouco explorados. Assim, o nosso propósito é tematizá-las na realidade sócio escolar

cabo-verdiana, intentando um debate consequente sobre elas, a partir da realidade educativa das escolas do EBI na cidade da Praia.

A presente pesquisa parte do pressuposto da existência de uma complementaridade entre as duas orientações metodológicas da investigação científica: a orientação qualitativa e a quantitativa. Entretanto, ela assume uma natureza marcadamente qualitativa tendo em conta a própria natureza e complexidade do objecto de estudo e a especificidade do contexto analisado: uma questão multifacetada, envolvendo um contexto de pesquisa onde ainda não se tem desenvolvido um corpo de saberes sobre o assunto em estudo.

Os dois paradigmas da investigação científica traduzem filosofias diferentes em relação ao real e à forma de o conhecer e reconstruir cientificamente. Enquanto modelo dominante da investigação, a abordagem quantitativa está na base do desenvolvimento das ciências, de uma forma geral. Ela assenta-se na utilização, “de processos de medida, métodos experimentais ou quase experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais entre as variáveis (...)” (Fernandes, 1991:1). Fundamenta-se, ainda, na crença de que a realidade é meramente objectiva, possuindo leis gerais que permitem ao investigador descrevê-la e interpretá-la com total imparcialidade e objectividade (positivismo).

Contudo, com o desenvolvimento das ciências humanas, ao longo dos anos 60 do século XX, vários autores foram identificando as limitações desta abordagem no estudo dos fenómenos sociais e humanos, demonstrando a necessidade de considerar a complexidade dos contextos onde os sujeitos actuam e desenvolvem as suas actividades (com a sua multiplicidade e imprevisibilidade em termos de variáveis) e da própria plasticidade e versatilidade de pensamentos e conduta dos sujeitos a estudar, incluindo o papel do pesquisador em todo o processo de pesquisa. Esses problemas ressaltados por diversos cientistas sociais e pesquisadores, a partir do final da década de 1960, evidenciaram os desafios às formas quantitativas de construir conhecimento em ciências humanas.

A orientação qualitativa nos processos de investigação emerge, assim, neste contexto de busca de superação das limitações da abordagem quantitativa nos estudos das situações sociais e dos comportamentos humanos. Associada primordialmente ao desenvolvimento das ciências antropológicas, nomeadamente da etnografia e da antropologia social e

cultural, a orientação metodológica qualitativa assenta em processos de observação naturalista dos contextos sem se preocupar com a neutralidade do investigador no processo, antes pelo contrário, considerando-o, com a sua experiência, seu conhecimento e sua sensibilidade, um instrumento primordial de pesquisa. Neste contexto, os métodos “conversacionais”, tais como os descreve González Rey (2007: 32), ganham também relevância na medida em que “permiten al investigador “descentrarse del lugar central de las preguntas para integrarse en una dinámica de conversación (...) responsable de la producción de un tejido de información que implique con naturalidad y autenticidad a los participantes”.

Entretanto, a distinção entre as duas abordagens não é meramente uma questão de técnicas de pesquisa diferenciadas, mas, essencialmente, de orientação filosófica e prática. A abordagem qualitativa da pesquisa parte do pressuposto de que é possível haver diferentes interpretações da realidade, tendo em conta a complexidade desta e a diversidade dos pesquisadores. Por outro lado, evidencia a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos problemas a investigar em ciências humanas, exigindo a indagação sobre o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes e convicções dos sujeitos. Em vez de generalizações e conclusões apressadas e redutoras da complexidade, os estudos qualitativos buscam, essencialmente, gerar novas hipóteses de investigação, abrindo o leque de olhares e perspectivas a partir dos quais as realidades podem ser analisadas e explicadas. Isso vai de encontro a um pensamento complexo e transdisciplinar na área de investigação que, em vez de excluir, busca compreender as conexões explícitas e ocultas entre diferentes partes, focalizando a inter-relação e a complementaridade entre os diferentes ramos da ciência.

Lessard-Herbert, Goyette e Boutin, (2005), defendem que a investigação científica não se reduz a um conjunto de procedimentos lineares, mas sim num todo articulado, afirmando que, subjacente a uma multiplicidade de procedimentos, apercebe-se uma unidade. Esta ideia de certa forma enfraquece o debate acerca da dicotomia entre as abordagens, qualitativas/quantitativa e da própria oposição entre investigação em ciências exactas e em ciências sociais assente exclusivamente na questão do uso de métodos e técnicas diferentes.

Entretanto, muitos autores continuam a defender que a investigação qualitativa está intimamente associada ao uso de determinadas técnicas de recolha de dados como a

observação participante, a etnografia, o estudo de caso. Em contraponto situa-se a posição de Erickson (1986: 149), que embora reconhecendo a descontinuidade entre as duas abordagens afirma que a distinção entre elas não passa tanto pelas técnicas como pelo significado atribuído aos dados e aos actores que os emite e analisa. Corroboramos com a posição deste autor quando afirma que dentro da abordagem qualitativa não se considera que o conjunto de materiais compilados seja “um conjunto de dados mas sim uma fonte de dados (...) “os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona”. Esse processo passa, segundo Miles e Huberman (1984: 23), por tres passos: “redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões.

Retomando o tema, Evertson e Green (1986) defendem uma convergência entre as duas abordagens de observação do real, admitindo a possibilidade da sua combinação, num mesmo programa de pesquisa. Tomando como referencia as discrepâncias entre um discurso teórico que muitas vezes aborda as duas orientações da pesquisa como irreconciliáveis, e uma prática de investigação, onde geralmente aparecem associadas, Mile e Huberman (1984: 20) defendem a existência de “um contínuo entre o quantitativo e o qualitativo” já que as duas abordagens, não sendo monolíticas, são geralmente combinadas na prática da pesquisa.

A investigação que ora se apresenta estriba-se no princípio apontado pelo autor supracitado quando postula a existência de um contínuo entre as orientações qualitativa e quantitativa na recolha e tratamentos dos dados. A nosso ver, esta complementaridade, para além de necessária, contribuiu para o aprofundamento da compreensão do tema em estudo.

Seguindo a linha orientadora acima apresentada, os dados foram recolhidos mediante processos directos e indirectos de observação da realidade, não descurando a importância da medição e da quantificação, mas evitando os perigos de estes se erigirem “como un fin en sí mismo, dejando de lado los procesos de construccion teórica de la información (...)” Ou seja, de converter a metodologia num *metodologismo*, “donde los instrumentos y las técnicas se emanciparan de las representaciones teóricas y se convirtieran en principios absolutos de legitimidad para la información producida por ellos, cuyo procesamiento no pasaba por la reflexividad de los investigadores.” (González Rey, 2007: 3).

Não pretendemos, portanto, neste trabalho neutralizar o sujeito no processo da pesquisa, mas sim estamos conscientes do seu papel, ao longo de todo o desenrolar da investigação, reconhecendo com González Rey (2007: 86) “el carácter contradictorio y de permanente tensión que existe entre el momento teórico del investigador y la complejidad inabarcable del momento empírico, lo que nos conduce de forma necesaria al carácter constructivo-interpretativo de la producción científica”.

A produção científica é uma construção em que o investigador, a partir de fundamentos teóricos previamente analisados, determina o enfoque e a forma de tematizar o objecto de estudo. No processo de investigação, o pesquisador está sempre presente e desempenha um papel activo e reconstrutivo. A aproximação empírica ao objecto de estudo, com toda a complexidade que esta comporta, obriga o investigador a rever e adaptar o modelo teórico desenvolvido, por um lado, e por outro a delimitar melhor o seu campo de observação empírica. Os temas e questionamentos subjacentes aos instrumentos de recolha de dados, as fontes de informação elegidas e a análise posteriormente feita aos dados recolhidos, traduzem as nossas opções, o nosso enfoque e entendimento como investigador, em relação à realidade em estudo. Passamos, de seguida, a explicitar estes aspectos na pesquisa que ora delineamos.

5. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Numa investigação, o campo de observação do investigador é, *a priori*, infinitamente amplo. A sua necessária delimitação depende, em última instância, dos objectivos que o investigador definir e o que ele pretende observar, para responder ao (s) objectivo (s) e perguntas de partida. A partir daí, o acto de observar será estruturado, etnograficamente e/ou mediante grelhas de observação previamente elaboradas.

Posicionando-nos em dois tipos de fontes de dados (os documentos de política educativa e os agentes educativos escolares), procuramos, através de instrumentos metodológicos variados (questionários, observação directa, entrevistas, análise de documentos), indagar medidas de políticas educativas e as percepções e actuações dos agentes de acção educativa escolar, focalizando o nosso olhar sobre indicadores de uma projecção qualitativa das práticas educativas num sentido intercultural e inclusivo.

5.1 Medidas de políticas educativas para EBI em Cabo Verde como campo de análise

As políticas educativas, enquanto objecto de estudos científicos, constituem uma área em construção, configurando-se, no campo educativo, num ramo da pedagogia especializada na análise de projectos governamentais/escolares.

Enquanto teoria e prática do Estado no domínio da educação pública, as políticas educativas se definem como um conjunto de dispositivos legais e regulamentares que conformam o sistema educativo de um país. A política educativa de um país explicita-se, por um lado, através de todas as directrizes oficiais em relação às finalidades e aos conteúdos educativos (patentes na legislação, nos planos estratégicos da educação, programas curriculares e manuais adoptados) e, por outro, através das normas que visam a criação, organização, funcionamento e financiamento do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino.

Entretanto, importa considerar que as acções governamentais no campo educativo não se limitem à criação de “marcos legales y directrices de actuación”, mas contribuem também para a “expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar” (Contreras, 1997: 174). Assim os estudos de política educativa congregam observações que vão desde a busca da caracterização/compreensão do marco contextual teórico e social que o informa até às análises das suas implicações nas instituições educativas, especialmente na escola, enquanto instituição formal da educação.

Neste estudo, restringimos a análise às orientações da política educativa relacionadas com o EBI e expressas, especialmente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no Plano Estratégico da Educação (PEE) e no Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA-EPT). Com base num guião orientador procuraremos diagnosticar a sua intencionalidade em projectar uma educação escolar que reconheça, valorize e apoie a diversidade enquanto elemento desestruturador e reestruturador de uma educação mais inclusiva e intercultural.

5.2 Os agentes educativos no contexto escolar como sujeitos da pesquisa

Entendemos por agentes educativos escolares todos os elementos que, de alguma forma, estão implicados no processo educativo desenvolvido na escola. Nesta perspectiva, há desde os directamente implicados (os professores, alunos, e directores/gestores escolares,) até os indirectamente implicados como a comunidade onde a escola está inserida e outras instituições sociais, passando pelas famílias (pais e encarregados de educação) e pelos diferentes funcionários integrados nas actividades da escola

Todos fazem parte do processo educativo e cada um possui a sua parte de responsabilidade para que o trabalho educativo tenha a eficácia e qualidade desejada, devendo cumprir e contribuir, cada um ao seu nível, na promoção de um trabalho e ambiente escolares de natureza participativa, baseado numa larga rede de parceria, transformando-o num autêntico espaço educador e de exercício de cidadania. Entretanto, no âmbito do processo heurístico de recolha de dados e com o intuito de facilitar o mesmo, sentimos a necessidade de nos focalizar em apenas alguns desses sujeitos e que estejam mais directamente implicados no processo de implementação da política educativa e cujas acções se interactuam directamente e com maiores responsabilidades no processo educativo escolar, quais sejam os professores, os alunos e os gestores escolares.

6. O processo de recolha de dados: os instrumentos

A *observação* está na base de todo o processo de pesquisa. Ela é, parafraseando Deshaies (1997: 295) “a espinha dorsal deste processo”, pois para obter informações é preciso observar. Entretanto, convém clarificar os sentidos que são atribuídos ao termo observação, bem como às suas diferentes modalidades, no contexto da investigação científica.

Nesta sequência, o referido autor distingue a observação fortuita (ou ocasional) da observação sistemática ou voluntária, apontando a subjectividade como o grande problema da observação, ao constatar que existe uma relação de cumplicidade/afectividade/parcialidade do sujeito observador em relação ao campo observado: “o observado está ligado ao observador e o observador não é necessariamente exterior ao material observado” (Deshaies, 1997: 296).

Ainda, a este propósito, Lamas (2011: 8), alerta para a importância da observação, a par da leitura, no processo de investigação. Sob a máxima de que “(...) só se aprende a investigar, investigando”, a mesma autora exorta para a “(...) necessidade de se recorrer a uma observação cuidada”, potenciadora de uma reconstrução do saber e da aprendizagem, “(...) a partir da particularização que resulta da tomada de posição do sujeito implicado na investigação, da tomada de consciência de enfoques diversificados, da adequação a diferentes contextos e a intervenientes que se demarcam pela sua subjectividade”.

Do nosso ponto de vista, eliminar totalmente a subjectividade no processo da investigação, mormente no de recolha e tratamento de dados, para além de não ser possível, não é desejável. Portanto, há que estar ciente das potencialidades e limitações das diferentes técnicas de recolha e tratamento de dados, evidenciando, assim, a necessidade de se proceder a uma triangulação de técnicas e fontes de investigação e finalmente dos dados obtidos através de uma análise complexa.

Neste trabalho optamos, num primeiro momento, por uma *observação directa*, não participante e extensiva, no contexto escolar. A observação directa ocorre quando “se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos das opiniões, das acções, das realidades físicas (...) em suma do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (Deshaies 1997: 296). Através dela observamos a estrutura física das escolas; a convivência dos alunos no intervalo; os espaços da direcção; as salas de aulas; as estruturas de apoio pedagógico (bibliotecas); os serviços da cantina; questionamos, informalmente, docentes, gestores e alunos. Tratou-se, portanto, de uma fase de exploração no terreno baseada numa observação extensiva, ao incidir sobre todos os aspectos da escola. Ainda neste âmbito, realizamos encontros com os coordenadores pedagógicos, com a delegação escolar do concelho da Praia, abordando sobre as diferentes temáticas e sobre os objectivos do nosso estudo.

Num segundo momento, recorreremos a uma *observação indirecta* que, segundo o mesmo autor, vai desde a que se faz com recursos a testes ou inquéritos, à análise documental. Neste particular, aplicamos um inquérito semiestruturado aos docentes e aos gestores das escolas observadas, analisamos documentos da política educativa, mediante um guião concebido para tal. Finalmente, aplicamos entrevistas semiestruturadas a um grupo de docente, com o objectivo de aprofundar informações sobre algumas variáveis em estudo.

Embora a observação esteja no cerne da pesquisa, é pela sua associação aos processos reflexivos que, segundo Deshaies (1997: 298), se estabelece a diferença entre “(...) um conhecimento banal e um outro mais aprofundado”. Isto passa, especialmente, pelo estabelecimento de uma coerência entre os instrumentos de recolha de dados e os objectivos da pesquisa.

Sendo o nosso propósito específico analisar as formas de perceber, acolher e atender a diversidade no contexto escolar, com vista ao desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, no processo de recolha de dados que nos permitisse alcançá-lo, elaboramos instrumentos que a seguir passamos a apresentar na sua estrutura básica.

6.1 Questionário aos docentes

De acordo com os autores Quivy e Campenhoudt (2005:188), o inquérito por questionário consiste em:

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Considerando o grau de liberdade que é facultado aos inquiridos de produzir respostas descritivas e explicativas às questões colocadas nos questionários, estes poderão ser classificados em: estruturados (liberdade mínima) ou abertos/não estruturados (liberdade máxima).

Neste estudo optamos por um modelo misto que congrega perguntas fechadas ou com opções de resposta já pré-definidas, e também, perguntas abertas, em que o inquirido elabora livremente a sua resposta.

O nosso questionário está subdividido em 2 partes. Na primeira parte constam questões que visam caracterizar o perfil dos nossos inquiridos. A segunda parte compõe-se de questões relacionadas com o nosso objecto de estudo, encontrando-se estruturadas em 6 blocos temáticos que seguidamente passamos a apresentar, de forma estruturada e com os seus respectivos indicadores.

Quadro 1.-Temas e subtemas do questionário aos docentes

Temas / Dimensões observadas	Indicadores
1. Percepções dos professores sobre a diversidade e o seu significado no contexto escolar, em geral, e entre os seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconhecimento da escola como espaço da diversidade</i> • <i>Significado da diversidade na escola e no grupo turma (Traços/ aspectos que evidencia as escolas como espaços de diversidade/homogeneidade)</i> • <i>Dimensões da diversidade com impacto no processo educativo escolar</i> • <i>Identificação de oportunidades, desafios e problemas associados à diversidade cultural nas escolas</i>
2. Apreciação da diversidade no contexto escolar e da diversidade linguística e cultural em particular	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apreciação positiva, negativa, neutra</i> • <i>Ênfase atribuída à diversidade linguística, tendo em conta a realidade linguística do país</i> • <i>Atitude em relação à língua materna no ensino/aprendizagem</i>
3. Crenças, expectativas dos professores em relação à diversidade na escola e entre os seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Expectativas em relação à capacidade de aprendizagem de todos</i> • <i>Explicações às dificuldades de aprendizagem na sala (crenças relacionadas com a aprendizagem de alunos filhos de imigrantes ou oriundos das classes socioeconómicas desfavorecidas)</i> • <i>Atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE na classe regular (turmas inclusivas) e pertencentes a culturas diferentes</i> • <i>Conceito de melhor aluno e de aluno fraco</i> • <i>Compreensão/explicação das situações de abandono e insucesso enquanto situações de exclusão escolar</i> • <i>Crenças em relação à sua preparação e aptidão para atender a diversidade</i>
4. Reconhecimento do impacto da diversidade na prática pedagógica dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconhecimento positivo, negativo, neutro;</i>
5. Aptidão dos professores para promover competências nos alunos a partir da diversidade como recurso pedagógico	<p><i>Aproveitamento da diversidade como recurso pedagógico na promoção de competências interculturais, a partir de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gestão de currículos</i> • <i>Promoção de valores</i> • <i>Fomento à participação</i> • <i>Organização de experiências de intercâmbio e aprendizagem cooperativa</i> • <i>Promoção de uma prática pedagógica reflexiva</i>
6. Capacidade da escola para acolher a diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrutura física (acessibilidade pedagogia)</i> • <i>Estruturas de orientação e apoio educativos</i> • <i>Clima relacional</i>

Fonte: elaboração própria

6.2 Guião de análise da política educativa

Para recolher e analisar informação sobre a política educativa em relação à diversidade no ensino básico, construímos, com recurso ao Índice para Avaliar Políticas Educativas Inclusivas (Booth e Ainscow, 2002), um guião, que a seguir passaremos a apresentar, norteado pelos seguintes pressupostos:

Uma política educativa intercultural e inclusiva baseia-se:

- Na valorização da diversidade nas suas múltiplas dimensões;
- No comprometimento com a promoção do desenvolvimento optimal de cada aluno, independentemente das suas especificidades, proporcionando igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar;
- Na integração de medidas de prevenção em relação às diferentes formas de exclusão e discriminação sócio escolar;
- Na promoção de valores pessoais e relacionais importantes, como respeito mútuo, tolerância, não discriminação, abertura ao outro, etc.
- No atendimento à diversidade linguística e a promoção de competências comunicativas nos alunos.

Nesta linha definimos a seguinte grelha que nos orientará na análise dos documentos legislativos e estratégicos das políticas educativas em relação ao ensino básico integrado em Cabo Verde.

Quadro 2.- Grelha de análise da política educativa a nível do EBI

Temas	Subtemas	Indicadores
1. Preocupação em desenvolver a escola para todos	Garantia da igualdade no acesso ao sistema	<i>Igualdade incondicional de acesso (sem restrições de raça, nacionalidade, etc.)</i> <i>Obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao sistema escolar do Ensino básico</i>
	Organizar o apoio á diversidade (Medidas que visam facilitar o acesso a permanência e o sucesso de todos os alunos)	<i>Configuração da rede escolar de forma a facilitar o acesso físico</i> <i>Apoios sócio-pedagógicos</i> <i>Recursos e medidas de discriminação positiva em relação à permanência e sucesso de alunos em situação de deficiência, desvantagem ou dificuldades.</i> <i>Disponibilização de salas de recursos</i> <i>Disponibilização de pessoal auxiliar especializado</i> <i>Outras formas de apoio e orientação nos estudos</i>
2. Prevenir formas de exclusão escolares e sociais	Políticas de prevenção da inadaptação escolar e do abandono e insucesso escolares	<i>Medidas de acolhimento, acompanhamento e orientação socioeducativos</i> <i>Valorização da comunidade enquanto fonte de recurso e parceira no processo educativo</i> <i>Medidas com vista a prevenir as situações de fracasso e abandono escolar</i> <i>Políticas adoptadas para lidar com problemas comportamentais e males sociais</i>
3. Atenção á situação linguística dos pais e à comunicação intercultural	Medidas de promoção de competências linguísticas e comunicativas, tendo em conta a situação linguística do país e as grandes metas educativas e sociais propostas nos planos estratégicos	<i>Conceptualização da situação da língua materna no ensino</i> <i>Previsão de um ensino bilingue</i> <i>Introdução do ensino de outras línguas no ensino básico</i>
4. Preocupação com uma educação baseada em valores interculturais	Referencia à promoção de uma pedagogia intercultural	<i>Educação em valores relacionais</i> <i>Previsão de estratégias de ensino aprendizagem cooperativas</i> <i>Previsão de estratégias promotoras do autoconhecimento e da compreensão da diversidade cultural</i> <i>Promoção do pensamento critico</i>

Fonte: elaboração própria

6.3 A entrevista e a observação como formas de aprofundar o conhecimento da realidade

Neste trabalho a observação e as conversas informais foram uma constante, tendo em conta a nossa aproximação natural às escolas no âmbito profissional e mesmo pela proximidade física. Entretanto sentimos a necessidade obter outras informações e aprofundar algumas questões do estudo tendo recorrido à técnica da *entrevista* para o efeito. Como os descreve González Rey (2007: 32), os métodos “conversacionais”, ganham relevância na medida em que “(...) permiten al investigador descentrarse del lugar central de las preguntas para integrarse en una dinámica de conversación (...) responsable de la producción de un tejido de información que implique con naturalidad y autenticidad a los participantes”. Com as *entrevistas* realizadas *pretendemos*:

- Inteirar sobre o nível de conhecimentos e estratégias que possuem os docentes sobre a educação intercultural e como os adquiriram
- Ajuizar sobre a presença e integração de alunos procedente de outras culturas nas salas de aulas do EBI
- Informar sobre as dificuldades sentidas pelos docentes na escolarização de alunos de diferentes etnias e sobre o tipo de (in)formação de que sentem falta para tornar esse processo mais eficaz
- Informar sobre algum tipo de apoio que as escolas destinam aos alunos pertencentes a outras culturas
- Conhecer as perspectivas dos docentes e gestores escolares sobre as necessidades das escolas no âmbito do atendimento à diversidade cultural.

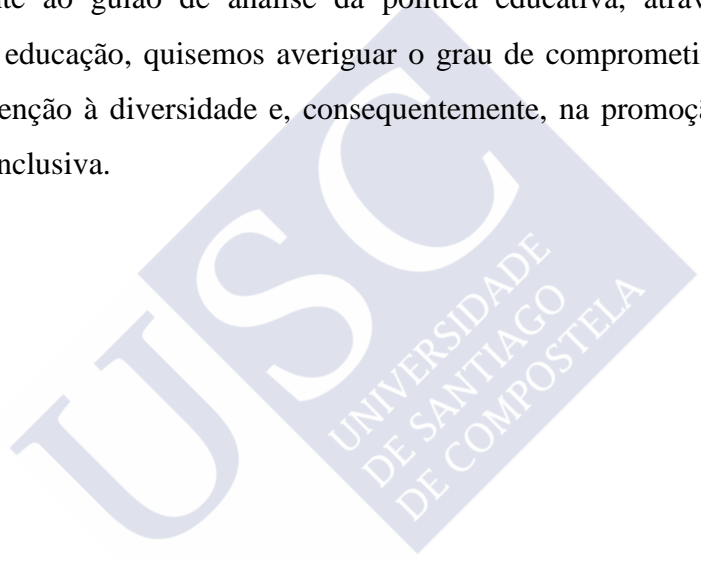
Quanto à observação das escolas, ela foi naturalista. Usamos técnicas de registo, nomeadamente fotografias e notas de campo. Nos momentos de observação, aproveitamos para entabular conversas informais com docentes e gestores escolares, com objectivos bem precisos, nomeadamente conhecer as escolas no que tange: à forma como estão organizadas, os recursos de que dispõem, os instrumentos de gestão e os desafios que enfrentam no âmbito da atenção à diversidade.

Em síntese, podemos afirmar que a diversidade no contexto escolar representa um tema amplo de análise. Com o questionário interessou-nos sobretudo indagar percepções

dos docentes sobre a diversidade, o significado que lhe atribuem, a sua apreciação sobre as dimensões que lhes parecem mais visível e com maior impacto na vida escolar. Também procuramos conhecer e compreender as suas crenças sobre dimensões da diversidade no processo de aprendizagem de todos os alunos, as suas sensibilidades para valorizarem a diversidade e sua aptidão para responder pedagogicamente a esta problemática, organizando experiências educativas inclusivas interculturais na sala de aula.

Com as entrevistas semiestruturadas a um grupo de docentes, pretendemos conhecer o nível de informação que têm sobre a abordagem educativa intercultural e os problemas que vivenciam no âmbito das interações interculturais nas escolas.

No tocante ao guião de análise da política educativa, através dos documentos estratégicos da educação, quisemos averiguar o grau de comprometimento dessa política no tocante à atenção à diversidade e, consequentemente, na promoção de uma educação intercultural e inclusiva.





Capítulo 7: A política educativa a nível do EBI em Cabo Verde e os desafios de uma educação intercultural e inclusiva

Neste capítulo centramos o debate em torno do ensino básico integrado. Este nível de ensino, como já referido na fundamentação teórica deste trabalho, constitui um pilar importante na promoção dos valores da democracia, da inclusão e de um desenvolvimento humano coeso e sustentado. Assim, enquanto sector de análise, indagamos, neste trabalho, o seu percurso e as medidas de política educativa que a norteiam, na sua relação com os objectivos de uma educação intercultural e inclusiva.

1. Génese do ensino em Cabo Verde

O ensino em Cabo Verde tem o seu início desde os primórdios da formação da sociedade cabo-verdiana, com a descoberta e ocupação efectiva das ilhas, estando profundamente ligada à acção evangelizadora e aculturalista da igreja católica, no âmbito da colonização portuguesa.

Segundo Teixeira de Sousa, (S/d), logo no início do povoamento (1466), chegaram ao arquipélago os primeiros mestres ou educadores pertencentes aos Franciscanos, tendo esta ordem eclesiástica lançada as bases para a instrução e o ensino primário em Cabo Verde.

Na época colonial, os agentes educativos, na sua maioria sacerdotes, preocuparam-se, num tempo e espaço histórico concreto e norteado pelos valores sociais do seu tempo, com a instrução na colónia de Cabo Verde. Grupos de eclesiásticos esforçaram-se pela implementação do ensino primário e secundário na colónia, travando, muitas vezes, uma verdadeira luta contra os poderes públicos instituídos para a consecução de tal desiderato.

Foi assim que, passado apenas um século do início da colonização (1546), temos notícia de que o Rei autorizou pretos e mestiços qualificados a entrar na função pública (Teixeira de Sousa, s/d: 1). Esta medida pressupõe um certo grau de instrução na colónia especialmente entre os chamados *filhos da terra*, para além de evidenciar as possibilidades de mobilidade social, destes, via instrução.

Por outro lado, um depoimento do padre António Vieira, aquando da sua passagem por Ribeira Grande em 1652, refere á existência na ilha de Santiago de “cónegos negros de azeviche mas tão compostos, tão autorizados, tão doutos no saber, tão grandes músicos, tão discretos e morigerados que faziam inveja aos cónegos das nossas catedrais” (Albuquerque e Santos, 2001: 268). Isto evidencia a eficácia da evangelização com implicações a nível da expansão dos valores religiosos da metrópole na colónia de Cabo Verde

Ainda, segundo Carreira (1987: 59-60), o ensino das primeiras letras, normas de conduta moral e de catequese ministradas pelos primeiros padres e bispos, nas suas paróquias, “destinavam-se tanto aos chamados filhos/família como aos escravinhos e escravos ou escravas adultos”. A “ladinização dos escravos”, designando a sua catequização, aprendizagem do crioulo e de algumas profissões (Carreira, 1984: 25), demonstra, igualmente, como a instrução descia à base da pirâmide social.

A partir do século XVIII, sob a conjuntura do iluminismo, acompanhada do sectarismo religioso, o Estado quis chamar a si a instrução, começando a defender um ensino público e laico. Na metrópole começaram a aparecer as primeiras escolas públicas. Entretanto, em Cabo Verde, é só no século XIX que emerge a instrução pública, com o surgimento da primeira escola primária pública, fundada em 1817 na então vila da Praia. A partir dos meados desse século, no rescaldo do triunfo do liberalismo em Portugal, o ensino básico público ganha uma certa dinâmica em Cabo Verde, surgindo escolas em todas as ilhas do arquipélago e algumas medidas que permitem antever o desenhar de uma certa estruturação deste nível de ensino.

Efectivamente, Carreira (1984: 27), dá conta da existência em 1842, em todo o arquipélago, de um total de 12 escolas públicas, distribuídas da seguinte forma: Santiago, Fogo, São Nicolau e Santo Antão, duas escolas cada; ilhas do Maio e a da Brava, uma escola cada. Em 1848 na sequência da transferência da residência do governador da

colónia para a ilha da Brava, foi criada aí a chamada Escola Superior da Brava. A nível do ensino secundário, a primeira estrutura dessa natureza foi criada na cidade da Praia em 1860, embora com uma vida muito intermitente (Teixeira de Sousa, s/d).

O ensino eclesiástico, entretanto, prosseguiu no arquipélago. Houve criação de cadeiras de Gramática Latina e Teologia Moral em quase todas as ilhas. O Seminário-Liceu, fundado em 1866, na ilha de São Nicolau, veio a ser o culminar de toda esta política de instrução em Cabo Verde pelos eclesiásticos, durante o período colonial, donde resultaria o fermento humano para posteriores medidas neste campo.

Neste sentido, pensamos ser um acto de reconhecimento, ou no mínimo de justiça, afirmar que aos eclesiásticos se deva quase toda a iniciativa instrutiva e formativa na Província, desde o início do povoamento até o século XIX. Aliás, por determinação régia, tinham a obrigatoriedade de desempenhar esta função, ao que se alia o facto de esta classe representar, na altura, mais de 50% dos chamados “agentes de civilização” em Cabo Verde, e de ser a que possuía formação no campo das letras, da filosofia e da moral, “suplantando todos os outros elementos, estes na maioria dos casos pouco ou nada letrados quando não de todo analfabetos” (Carreira, 1987: 58).

Apesar de elitista e norteadas por uma perspectiva cultural assimilacionista e instrumentalizada, ao serviço da exploração económica e da colonização das consciências, importa realçar que este ensino protagonizado pelos religiosos, durante a época colonial desempenhou, em conjugação com as vicissitudes por que passou o arquipélago ao longo da sua história, um papel de relevo na formação da sociedade e na estruturação do perfil identitário do homem cabo-verdiano.

Em primeiro lugar, contribui para a formação de uma elite letrada que paulatinamente foi emergindo no seio das comunidades locais, ocupando funções de responsabilidade na sociedade crioula que ora se estruturava. Documentos e depoimentos da época evidenciam isso, confirmando a eficácia do ensino religioso tanto a nível dos seus objectivos principais (evangelização e formação de clérigos locais) como também a nível da formação de uma elite intelectual.

Considera-se que as elites escolarizadas rurais e urbanas tenham estado na base da formação da nação cabo-verdiana. Os seus integrantes foram os arquitectos intelectuais da

formação de uma identidade de projecto que terá impulsionado o movimento de resistência e de luta armada para a libertação do povo das ilhas do jugo colonial.

2. O percurso rumo a um ensino básico universal em Cabo Verde

Em Cabo Verde, conforme acima referido, o desenvolvimento da instrução contou, desde os primeiros tempos, com o determinante impulso da igreja católica, um dos braços do projecto colonizador, sendo o ensino básico o nível por onde tudo teria começado e o que mais reformas e remodelações usufruiu ao longo da história da educação nestas ilhas. Consideramos pertinente realçar algumas etapas que consideramos chaves da evolução deste nível de ensino, destacando as principais conquistas alcançadas e os desafios na caminhada rumo a um ensino básico universal e de qualidade em Cabo Verde.

A primeira etapa inicia com o povoamento das ilhas e vai até à primeira década do *século XIX*. Caracteriza-se, como já vimos, pela ausência da instrução pública. Neste período, todas as iniciativas no campo do ensino deveram-se às instituições religiosas, com objectivos aculturalistas e de evangelização, mas também respondendo a uma perspectiva rentista. Vejamos, a esse respeito, o que Pereira (2010: 62-63) registou na sua obra *Subsídios para a História da Educação em Cabo Verde*:

No arquipélago, nos primórdios do povoamento, o 'clero desempenhou uma importante função – na educação e na instrução de massas'. É que a assistência religiosa aos colonos oriundos do Reino e o ensino das primeiras letras (...) aos habitantes do arquipélago, inclusive os escravos - (...) pois que, ladinizados atingiriam um preço mais elevado.

A segunda etapa, tendo como pano de fundo a laicização do ensino vivida na metrópole, desde a política do Marquês de Pombal, inicia-se com a criação da primeira escola pública em Cabo Verde - a escola primária da Praia fundada, em 1817- e prolonga-se por todo o *século XIX*.

Define-se como um período de descolagem do ensino público em Cabo Verde, especialmente a nível do ensino primário, único nível de ensino existente no arquipélago, na altura. A partir de meados do *século XIX* (1845), emergem, igualmente as primeiras normas para a sua regulamentação. Neste contexto, destaca-se a promulgação de um conjunto legislativo, nomeadamente: o *Decreto de 14 de Agosto de 1845* (in Boletim

Oficial do Governo Geral da Província de Cabo Verde, nº 112. Praia: Imprensa Nacional. 1845); o *Decreto de 30 de Novembro de 1869* (in: Boletim Oficial do Governo Geral da Província de Cabo Verde no 9, e o *Diário do Governo* no 281 de 10 de Dezembro de 1869).

O primeiro é considerado como aquele que lançou, pela primeira vez, as bases legais da organização do ensino primário oficial nas províncias ultramarinas. Por intermédio desse Decreto-Lei criou-se um órgão para a superintendência do ensino na província - o conselho inspector de instrução primária - presidido pelo próprio Governador-geral da província e composto por 5 vogais: o bispo da província, 2 professores do ensino básico e um cidadão idóneo. A função básica deste conselho era a de administrar e fiscalizar o ensino primário. Assim, foi com este Decreto-Lei que o ensino passa a ser efectivamente visto como da responsabilidade do estado e a ser superintendido na província pelo próprio governador, enquanto presidente do Conselho Inspector da instrução primária ora criado. Ainda, através deste Decreto, estipulou-se a criação, na capital de cada província ultramarina, de uma “escola principal de instrução primária”, escola esta destinada a ministrar o 2º grau do ensino primário. Em Cabo Verde tal medida foi implementada em 1848 tendo sido criada, neste ano a Escola superior de instrução primária que, como afirmamos anteriormente, ficou instalada na ilha da Brava onde funcionou até 1856, altura em que foi transferida para a vila da Praia sendo, posteriormente, em 1867, transferida para a vila da Ribeira Brava em São Nicolau, integrando o Seminário-liceu.

Para além dessa estruturação do ensino, este diploma incidiu também sobre o currículo escolar do ensino primário, organizando-o em 7 disciplinas nomeadamente: Leitura, Escrita, Princípios gerais da moral e religião; Exercícios gramaticais; Princípios de geografia sobretudo das províncias monárquicas portuguesas; História sagrada do antigo e do novo testamento e História portuguesa (Pereira, 2010).

Novas disposições legais foram surgindo, motivadas especialmente pelas dinâmicas surgidas neste campo, na metrópole, e que reflectiam igualmente nas colónias. Em 1869 o *Decreto-Lei de 30 de Novembro de 1869*, remodela o ensino na província, estruturando-o em: (i) instrução primária elementar (1ª e 2ª Classe); (ii) instrução secundária (curso especial relativo ao 2º grau de instrução pública ministrado na escola principal criada em 1845 que passara a designar-se escola de ensino especial); (iii) também esboçou-se novos currícula

Ainda este diploma determina que os alunos do sexo feminino só deveriam ter acesso à 1ª classe da instrução primária elementar, seguindo um currículo diferenciado que integrava conteúdos considerados exclusivos do sexo feminino.

Uma das inovações introduzidas por esta legislação foi a formalização do ensino primário obrigatório, fixando-o na faixa etária de 9 a 12 anos, para alunos que residiam a menos de 3 km da escola (art.º 20).

Um outro aspecto a realçar nesta etapa é a criação do ensino secundário na província, o que também veio a beneficiar a expansão do ensino básico. A criação do Seminário-Liceu de São Nicolau, em 1866, e mais concretamente, a elite escolarizada saída dele, permitiu um reforço e uma paulatina satisfação da vontade de ensinar e aprender que vinha-se desenvolvendo no espírito das pessoas pela acção da igreja e, posteriormente, do Estado, com a criação das Escolas Públicas.

Com efeito, do Seminário-Liceu de São Nicolau saíram individualidades que actuaram em meios e níveis diversos dentro do sistema colonial. Espalharam-se pelo funcionalismo público ou privado, pelos cargos eclesiásticos e pela docência. Outros mais abonados economicamente continuaram os estudos na metrópole.

Há um nível de actuação das elites escolarizadas saídas do Seminário-Liceu, especialmente importante para o posterior desenvolvimento da educação e capacitação dos recursos humanos em Cabo Verde. Referimos aos que se enveredaram para a docência nas escolas primárias do país (e que não foram poucos), que entretanto iam sendo criadas e para a própria administração e estruturação do sistema educativo. Com este grupo formado, a educação formal funcionou com relativa qualidade e dinamismo, mantendo vivo o gosto de aprender/ensinar que tornou numa característica do povo cabo-verdiano.

O século XX inicia-se sob o signo de mudanças e dinâmicas sociopolíticas na metrópole, com impacto nas colónias, mormente a nível do sector educativo. O triunfo da república em Portugal (1910-1926), com seus ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, bem como o seu projecto político-educativo reformador, alimentou expectativas e entusiasmos na elite intelectual cabo-verdiana. Entretanto, conforme afirma Carvalho (2007: 36): “(...) após o entusiasmo inicial, a população cabo-verdiana torna-se cautelosa”, isto para não se dizer céptica em relação aos proveitos e melhoria nas condições de vida dos ilhéus. Nisso, as palavras de Tavares (1913) são elucidativas quando

diz que “a república (...) não é, para ai nenhuma milagrosa terma de N. S. de Lourdes: não sara cancos, de repente, com um banho, dois copos de água e três salve-rainhas” (Tavares, cit. por Carvalho, 2007: 37).

Na verdade, constata-se, durante esse período, uma relativa abundância de produção de informações, tanto qualitativas como quantitativas, sobre o panorama da instrução na província, abarcando os diversos aspectos da realidade educativa, informações essas largamente divulgadas nos boletins oficiais e na imprensa da época. Todavia, uma análise evolutiva do analfabetismo em Cabo Verde durante esse mesmo período, permite compreender o grau de (in)sucesso/(in)eficácia, ou do baixo impacto das políticas da república para os ilhéus. Perante um enorme desafio a nível de acesso à instrução em Cabo Verde (taxa de analfabetismo a nível de 82,4% em 1912), verifica-se, segundo dados estatísticos citados por Carvalho (2006), após oito anos de políticas, pouco avanço nesse sector, passando a mesma taxa para o nível de 79,1%, em 1920, o que representa uma variação média anual na ordem de 0,4 pontos percentuais. Todavia, a situação na metrópole não se apresenta muito diferente, tendo a taxa de analfabetismo diminuído, durante o mesmo período, de 70,3% para 66,2%, uma variação média anual de 0,5 pontos percentuais.

Uma das áreas de actuação prioritária dos Republicanos foi a nível da legislação educativa, procurando substituir “(...) iniciativas avulsas e sem sistematização para a estruturação de um sistema escolar” (Carvalho, 2007: 95). Todavia, mesmo a esse nível, há uma certa inconsistência nas medidas tomadas. Senão vejamos: em Outubro de 1917 foi publicado o *Plano Orgânico da Instrução Pública de Cabo Verde*, definindo 3 ciclos do ensino: (i) o primário e normal, (ii) o secundário e (iii) o profissional. O ensino primário, assim como na metrópole, abrangia os 3 graus: elementar, complementar e superior. Este diploma estipula também a adaptação do ensino à realidade cabo-verdiana, nomeadamente a nível da história e geografia de Cabo Verde, bem como o reforço da língua portuguesa (B.O. no. 43, 1917, suplemento nº 8). Entretanto, passado apenas um ano, este diploma foi substituído por um outro, que veio reduzir, novamente, o ensino primário aos dois graus (elementar e complementar), omitindo a questão de adaptação do ensino à realidade cabo-verdiana (B. O. no 52, 1918, Suplemento nº. 14).

Na primeira metade do século XX, algumas medidas de fundo foram tomadas como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino primário elementar até a 3ª classe, instituída em

1947; a sua extensão para 5 anos, na década de 60 do século passado, quando se criou também o Ciclo Preparatório (uma espécie de período de transição entre o ensino primário e o secundário, abrangendo um período de dois anos).

É, todavia, com a independência (1975) que o sistema educativo cabo-verdiano entra definitivamente na era da democratização, da procura de uma formação integral e inclusiva. Distinguimos, portanto, a partir desta altura, um novo período na história do ensino básico em Cabo Verde (quarta etapa). Neste contexto, destaca-se a década de 80 como momento particularmente significativo, rumo a uma reestruturação do sistema educativo e a uma maior valorização da educação enquanto estratégia de desenvolvimento do país. Tendo em conta a *situação educacional* na altura da independência, caracterizada por:

- Um reduzido número de infra-estruturas educativas (escolas), sendo as poucas existentes distribuídas de forma assimétrica ao longo do território nacional com graves disparidades regionais.
- Uma elevada taxa de analfabetismo (que rondava os 60%), afectando especialmente as mulheres, onde determinados tabus tolhia-lhes o direito de frequentar a escola;
- Um défice crónico de materiais pedagógicos, sendo, os poucos que haviam, completamente alienados da realidade nacional, pois reproduziam os conteúdos curriculares da metrópole;
- Um fraco investimento na formação docente;

Era de extrema urgência encontrar respostas que contribuíssem para a solução desses problemas. Até porque a educação, em termos discursivo, já era considerada uma estratégia para a promoção de um desenvolvimento durável nos diferentes sectores sociais.

É neste contexto que a reforma do ensino dos anos 80/90 foi pensada, estruturada e implementada, tendo iniciado com o desenvolvimento de estudos de pré-investimentos, diagnosticando a situação para se poder intervir da melhor forma. Destacam-se, neste contexto, os projectos PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico de 1988/94) e PRESE (Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo de 1990/96) que, tendo diagnosticado a situação do ensino em Cabo Verde, levaram à introdução de alterações significativas no sistema educativo e na própria concepção da educação.

Os resultados da reforma fizeram-se sentir em várias frentes. Interessa-nos aqui destacar as seguintes conquistas:

- Publicação, em 1990, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* cabo-verdiano, no âmbito da Reforma do Sistema Educativo, iniciada em 1986, com os projectos supracitados, e que veio a introduzir uma nova configuração ao sistema educativo, organizando-o em torno de 3 subsistemas: o Pré-escolar, o Escolar e o Extra-escolar.
- O alargamento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico de 4 para 6 anos, absorvendo, assim, a fase do ciclo preparatório que cobria o 5º e o 6º anos de escolaridade.
- A renovação dos curricula, introduzindo, a nível do ensino básico, uma filosofia integradora, buscando uma formação mais integral. Surgiu, na sequência dessa reforma do ensino, pela primeira vez o termo Ensino Básico Integrado (EBI), traduzindo essa nova abordagem para o sistema do ensino primário. A nível do secundário foram também introduzidos novos conteúdos, nomeadamente ligados à realidade cabo-verdiana e ao desenvolvimento sociomoral dos alunos.
- Produção de manuais para os diferentes níveis do ensino.
- Expansão da rede escolar, considerando a variável demográfica e aproximando as escolas às comunidades.

Mas o maior ganho da reforma de ensino dos anos 90 foi, sem dúvida, a universalização do ensino básico. O sistema de ensino básico saído da reforma do ensino dos anos 90 caracteriza-se pela sua universalização, conseguida através de uma dinâmica baseada na adesão às metas e compromissos internacionais para o sector (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, 1990; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994; Recomendações do Fórum Mundial sobre a Educação, Dakar, 2000), e numa análise reflexiva da situação real do ensino no país através de vários encontros e *fora* realizados.

Na sequência, surgiram em Cabo Verde dois instrumentos estratégicos definidores de uma política educativa, comprometida com a universalização do acesso ao ensino básico, a promoção da qualidade e da inclusão, nomeadamente o *Plano Estratégico da Educação* (PEE, 2002/2015) e o *Plano Nacional de Acção de Educação para Todos* (PNA-EPT, 2003/2010).

O PNA-EPT constitui um documento estratégico elaborado a partir do Fórum Mundial sobre a Educação que teve lugar em Dakar, no ano 2000, sendo o principal objectivo do Fórum avaliar o grau de cumprimento do Plano de Acção de Educação para Todos, saído da conferência de Jomtien, Tailândia 1990. O PNA-EPT define, pois, os grandes objectivos da educação para todos em Cabo Verde e integra as políticas nacionais que conferem à educação básica um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e enquanto instrumento de integração e inclusão social. Nele constam os seguintes objectivos estratégicos para o período 2003-2010 a nível do EBI: (i) consolidar e desenvolver a educação de base; (ii) melhorar a qualidade do ensino básico integrado; (iii) reforçar a equidade e combater as disparidades regionais; (iv) reforçar as parcerias com as organizações sociais.

O Plano Estratégico da Educação (2002- 2015) visa: (i) responder com eficiência à procura social da educação, salvaguardando a equidade e a diminuição das disparidades sociais e geográficas no acesso à educação; (ii) desenvolver a educação a todos os níveis como estratégia incontornável da luta contra a pobreza e promover a elevação contínua dos níveis de conhecimento e de escolaridade; (iii) contribuir para que a educação seja um factor de coesão nacional, de reforço da democracia e de valores como a paz, a solidariedade e a justiça social; (iv) promover uma nova cultura face ao trabalho, à poupança, ao investimento e à iniciativa económica; contribuir para a preservação e reconstrução da identidade cultural e nacional e proporcionar uma adequada integração de Cabo Verde no mundo, através do conhecimento e do domínio das línguas vivas (cf. PEE, 2002-15: 53). Este mesmo documento define os seguintes *objectivos estratégicos* para o ensino básico:

- Consolidar e desenvolver a educação de base;
- Melhorar a qualidade do ensino básico integrado;
- Reforçar a equidade e combater as disparidades regionais;
- Reforçar as parcerias com as organizações sociais;

Estes dois documentos estratégicos convergem-se, ao focalizar como meta da política educativa a promoção de um ensino de qualidade para todos, baseado em valores e no desenvolvimento integral dos educandos. Contudo, quanto à sua efectiva implementação, podemos dizer que, após dez anos da sua existência, se a universalização do ensino constitui já uma vitória, a ponto de se poder afirmar que o país já cumpriu a

meta traçada nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) para o ano 2015, a esse nível, subsiste uma grande preocupação em relação à questão da qualidade do ensino. A nível do país, temos uma ideia de que vive-se uma nova etapa – a quinta etapa – caracterizada como um momento crítico de tomada de consciência e de acção em prol da qualidade das aprendizagens e de aquisição de um conjunto de competências e de saberes pertinentes e necessários aos educandos para o seu sucesso escolar e desenvolvimento integral, requerendo igualmente a capacitação docente, visando imprimir maior qualidade aos processos educativos escolares.

A revisão curricular e adequação do regime de docência no ensino básico integrado, em curso (aprovado pelo *Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009*), inserem-se no âmbito dessa busca de mudança, no sentido de adaptar o sistema de ensino aos desafios da actualidade, nomeadamente a nível da pertinência e melhoria das aprendizagens no ensino básico e secundário; regulação do sistema do ensino superior e articulação entre o sistema educativo e o sistema de formação profissional. Na decorrência desta revisão, foi já se conseguiu, entre outros aspectos, o seguinte: (i) uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo; (ii) uma actualização dos *curricula* para o EBI e o ES; e (iii) a produção de novos materiais pedagógicos, para estes níveis de ensino,

A mais recente reestruturação levada a cabo neste âmbito, e que poderá vir a ter forte impacto a nível da qualidade docente para o subsistema do EBI, foi a aprovação, pela deliberação do Conselho de Ministros (meados de Abril de 2012), que levou à transformação do Instituto Pedagógico (Escola de formação de professores para o Ensino Básico) em Instituto Universitário de Educação. Prevê-se uma forte aposta na capacitação de professores para esse nível de ensino, adequando a sua formação ao sistema de pluridocência, conforme previsto na nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio).

A actual *Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano*, caracteriza o ensino básico em Cabo Verde como “uma formação geral” destinados a todos e que através de uma “ligação equilibrada entre a teoria e a prática, o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral” facilite o desenvolvimento de variadas capacidades nos alunos, nomeadamente o raciocínio, o espírito crítico, a criatividade, proporcionando condições para a sua realização pessoal e social enquanto cidadãos (Lei nº 2/2010 de 7 de Maio art.º 19).

O ensino básico é obrigatório e gratuito. O ingresso se faz a partir dos 6 anos de idade. A nova Lei de Bases supracitada alarga a duração do ensino básico de 6 para 8 anos de escolaridade, distribuindo-o em 3 ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º e o 3º de dois anos cada. O primeiro ciclo, sendo globalizante, é desenvolvido em regime de monodocência. Incide no desenvolvimento da linguagem oral e iniciação da linguagem escrita, noções de aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora. O segundo ciclo possui um currículo organizado por áreas, tendo um docente para cada área curricular. Depreende-se da Lei de Bases que este ciclo deverá incidir sobre uma formação humanística (artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica), visando promover competências arrojadas nos alunos, nomeadamente, o espírito crítico face à informação, o desenvolvimento de instrumentos metacognitivos (aprender a aprender,) atitudes de cidadania na comunidade. Pressupõe, ainda, o diploma, que no 3º ciclo o currículo seja organizado por disciplinas, ou seja a implementação do regime da pluridocência, visando, igualmente, a orientação vocacional.

Relativamente à *estrutura orgânica e administrativa das escolas do ensino básico*, as directrizes estão patentes no DL nº. 77/94, de 27 de Dezembro, que define os órgãos de direcção, a administração e a gestão das escolas públicas do ensino básico, definindo seus principais órgãos, conforme o seguinte:

- *Conselho do Pólo*: órgão colegial, deliberativo e de controlo do funcionamento da escola, instância de decisão estratégica, sob a direcção de um gestor. Deste órgão fazem parte ainda três representantes dos docentes, um representante do pessoal não docente e três representantes dos pais/encarregados de educação.
- *Direcção/Administração (Gestor)*: órgão singular de gestão operacional, coadjuvado por um ou mais adjuntos dependendo do tamanho da escola. À direcção da escola cabe planear, organizar, dirigir, executar e controlar toda a política educativa da escola.
- *Núcleo pedagógico*: é composto pelo gestor da escola (que o preside), pelos docentes que coordenam cada um dos anos de escolaridade do EBI e um coordenador pedagógico pertencente à equipa da Delegação educativa concelhia. Cabe a este órgão proceder à gestão pedagógica da escola, promovendo a qualidade do ensino-aprendizagem, a discussão sobre temas de natureza pedagógica, a

organização e elaboração dos materiais didáticos, a coordenação das reuniões de planificação pedagógica por ano de escolaridade, a divulgação e intercâmbio de informações e bem assim, através da sua participação nas iniciativas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos concelhios. (Cf. DL nº. 78/94, de 27 de Dezembro).

O *coordenador pedagógico*, que como já referimos, integra o núcleo pedagógico do polo educativo juntamente com o gestor que o preside e os professores da escola, constitui uma figura relevante na gestão pedagógica das escolas, cabendo-lhes nomeadamente:

- Inventariar as dificuldades de carácter pedagógico-didáticas e científicas e as deficiências de aprendizagem dos alunos e promover formas de superação dessas falhas.
- Promover, em coordenação com os serviços centrais do Ministério da Educação e com o Instituto pedagógico, acções de formação aos professores, com vista ao aperfeiçoamento das suas competências profissionais nos vários domínios da sua actividade.
- Acompanhar e controlar a evolução do processo ensino-aprendizagem (processo de elaboração de provas, supervisão de aulas, produção de materiais pedagógicos) e propor medidas para a correcção das deficiências detectadas.
- Incentivar a autoformação e a realização de jornadas pedagógico-didáticas, para os docentes, e o intercâmbio de experiências com outras unidades pedagógicas nacionais e estrangeiras.
- Cooperar com a Inspeção Escolar na supervisão do cumprimento dos programas e orientações emanadas superiormente.
- Submeter à aprovação do Delegado do Ministério da Educação o plano anual da acção pedagógico na escola e o relatório anual das actividades pedagógicas; (Cf. Decreto-lei nº 78/94 de 27 de Dezembro).

Como referiremos mais à frente neste trabalho, no âmbito das orientações fundamentais de políticas educativas formuladas no Plano Estratégico da Educação (2002-2015 e no Plano Nacional de Acção e Educação para Todos (2003-2010), propõe-se a implementação de mecanismos de articulação entre os animadores pedagógicos concelhios com a equipa pedagógica concelhia por forma a integrar as acções de sensibilização para a comunidade. Tudo isso, em prol de um maior envolvimento desta na vida escolar.

Uma das dimensões importantes da gestão das escolas básicas em Cabo Verde é garantir o funcionamento das cantinas escolares. A própria estrutura física das salas contempla uma vertente que responde a essa exigência. O horto escolar, desenvolvido em quase todas as escolas do EBI em Cabo Verde, constitui uma outra importante estrutura/dimensão das escolas básicas. Destina-se, por um lado, ao reforço das condições do serviço de refeição quente aos alunos, gratuito e generalizado a todas as escolas públicas do ensino básico, patrocinado até agora por parceiros internacionais e gerido pela FICASE. Por outro lado, o mesmo possui uma componente pedagógica para os alunos, na medida em que proporciona-lhes aprendizagem de conteúdos ligados a educação ambiental e práticas agro-alimentares.

Quanto ao Sistema Educativo Cabo-verdiano, no seu todo, ele configura-se, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio), à volta de três *subsistemas*: o pré-escolar, o escolar e o extra-escolar.

O subsistema pré-escolar engloba a educação infantil, um nível educativo considerado facultativo pelo nosso sistema de ensino, mas que vem contando com o apoio das autarquias e de ONGs. A educação infantil (pré-escolar), destina-se às crianças com idades compreendidas entre os quatro a seis anos. O subsistema escolar engloba:

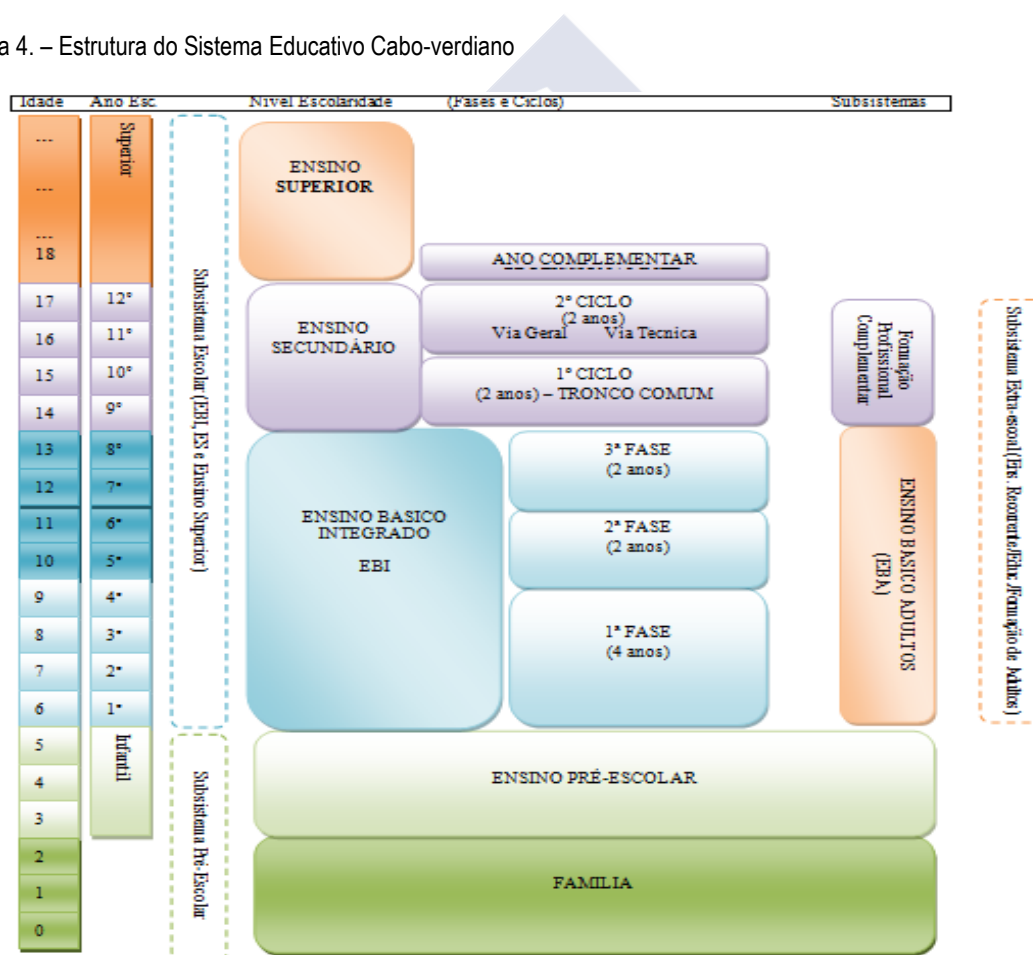
- (i) O *ensino básico* de 8 anos, obrigatório e gratuito, organizado de acordo com o já acima descrito;
- (ii) O *secundário* de quatro anos, organizado em dois ciclos sequenciais de dois anos cada, (9º - 10º anos e 11º -12º anos). Este nível de ensino não é ainda obrigatório, nem gratuito embora haja directrizes na legislação no sentido de torna-lo, a breve trecho, obrigatório. A partir do 2º ciclo do ensino secundário (11º ano), os alunos podem optar por continuar a via geral ou seguir a via técnica. As duas vias são equivalentes, em termos de possibilidades de prossecução dos estudos. Entretanto há diferenças em termos curriculares, sendo que a via técnica possui áreas específicas e profissionalizantes, fazendo a ponte com o sistema extra-escolar e profissional ao oferecer, no final, um ano complementar profissionalizante que permite aos seus diplomados ingressarem no mercado de trabalho;
- (iii) O *ensino superior*, cuja dinâmica no país ganhou um impulso determinante com a criação da primeira universidade em 2000 – a Universidade Jean Piaget de Cabo

Verde (universidade privada), seguida, em 2004 pela criação da Universidade de Cabo Verde (universidade pública) e várias outras universidades totalizando actualmente 8 estruturas de ensino superior no país;

O *subsistema extra-escolar* abrange a alfabetização de adultos, o ensino profissional e profissionalizante e as modalidades de ensino recorrente, presencial e à distância, enquanto segundas oportunidades de acesso e sucesso à escolaridade básica, secundária e profissional.

A figura 2 elucida essa estrutura do sistema educativo cabo-verdiano e as relações entre os seus diferentes subsistemas.

Figura 4. – Estrutura do Sistema Educativo Cabo-verdiano



Fonte: elaboração própria, com base nas directrizes da actual LBSE

(Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio)

O Sistema Educativo Cabo-verdiano é, actualmente, tutelado, a nível central, por dois Ministérios. Por um lado, o Ministério de Educação e Desporto (MED), responsável

pela coordenação de políticas educativas a nível dos ensinos básico e secundário e, por outro lado, o Ministério de Ensino Superior Ciências e Inovação (MESCI), responsável pela coordenação das políticas a nível do ensino superior, contemplando, de forma específica, as vertentes investigação e inovação.

As medidas de política educativa, enquadradas na Constituição da República e explícitas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e em documentos estratégicos da educação, nomeadamente, o Plano Nacional de Acção e Educação para Todos (PNA-ET) e o Plano Estratégico da Educação (PEE), proporcionam um quadro de referência, a partir do qual compreendemos o desenvolvimento do sistema educativo do ensino básico que temos hoje. Na sequência, iremos questioná-las (as medidas) quanto à sua intencionalidade em promover uma educação básica atenta à diversidade, promotora da interculturalidade e da inclusão.

3. A política educativa a nível do EBI e os princípios de uma educação intercultural e inclusiva

As orientações fundamentais de políticas educativas do sistema nacional de educação estão explícitas na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo e em documentos estratégicos da educação.

A Constituição da República de Cabo Verde (2000: 7) define como um dos grandes propósitos da educação:

A criação progressivamente de condições indispensáveis à remoção de todos os obstáculos que possam impedir o pleno desenvolvimento da pessoa humana e limitar a igualdade dos cidadãos e a efectiva participação destes na organização política, económica, social e cultural do estado e da sociedade Cabo-verdiana.

A partir do Plano Estratégico da Educação (PEE), deduz-se igualmente a visão da educação que se quer construir: uma educação de qualidade, moderna e competitiva, eficiente, assente em parcerias para a gestão e sustentabilidade das instituições educativas; uma educação considerada factor de progresso social, de combate à pobreza e à exclusão social e promotora de valores culturais e cívicos. (Plano Estratégico da Educação, 2002 - 2015).

Um discurso sobre a articulação entre os objectivos educativos e o desenvolvimento social, económico e cultural do país está bem patente nos documentos estratégicos do governo. O Prognóstico para o desenvolvimento de Cabo Verde, expresso nas *Grandes Opções do Plano* (GOP) traduz bem esta ideia, ao perspectivar um panorama para Cabo Verde, num horizonte de 20 anos, nos seguintes termos:

Abertura ao mundo, em termos económicos e culturais; a capacitação tecnológica e a consolidação de valores sociais como a paz, a justiça, a democracia, a tolerância (...) um desenvolvimento humano durável, solidário (...) um desenvolvimento regional equilibrado (...) uma consciência ecológica desenvolvida” (Grandes Oopções do Plano, 2001: 30).

Estas formulações atribuem uma grande responsabilidade ao sistema educativo no contexto da transformação de Cabo Verde.

De acordo com a fundamentação teórica deste trabalho, compreendemos que uma política educativa atenta à diversidade e comprometida com uma perspectiva educativa intercultural e inclusiva a partir dos contextos escolares do ensino básico, assenta-se, entre outros, nos seguintes *aspectos*:

- No comprometimento com a construção efectiva de uma escola para todos, capaz de promover o desenvolvimento optimal de cada aluno, independentemente das suas especificidades e proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar;
- Na organização de condições e medidas de apoio, orientação e prevenção em relação às diferentes formas de exclusão e discriminação socio-escolar;
- Na promoção de um ensino e cultura escolares baseados em valores democráticos e relacionais importantes, como o respeito mútuo, a tolerância, a cooperação, a não discriminação, a abertura ao outro, etc.;
- No fomento ao desenvolvimento linguístico e identitário nos alunos;
- Em processos participativos e inclusivos, baseados no trabalho cooperativo e em sinergias com instituições educativas, a família, a sociedade civil e a comunidade em geral.

O nosso debate fundamenta-se nestes pressupostos, enquanto bases do guião de análise da legislação e das medidas de política educativa, apresentado no capítulo 5 referente à metodologia.

No quadro seguinte, apresentamos, numa perspectiva comparativa, uma categorização das medidas de política educativa vertidas em documentos estratégicos da educação em Cabo Verde, nomeadamente no PNE-PT 2003-2010 e no PEE 2002-2015.

Quadro 3.- Medidas de políticas educativas para o Ensino Básico Integrado

<i>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (PNEPT, 2003-2010: 56-57).</i>		<i>PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO (PEE, 2002-2015: 53)</i>
Específico PNEPT ↓	Comum PNEPT e PEE ↓	Específico PEE ↓
Categoria I: Currículo e regime de docência		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actualização e renovação dos programas e manuais escolares das áreas curriculares do EBI; ➤ Reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores do EBI, dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz e a justiça social; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise da organização e estruturação das áreas curriculares do EBI e do seu regime de docência;
Categoria II: Eficácia e eficiência do sistema de ensino		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhoria da eficácia interna do sistema de ensino mediante a redução das taxas de repetência e abandono escolar; 	
Categoria III: Atenção à cultura e à língua nacionais		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoção e difusão nas escolas da cultura e da arte cabo-verdiana; ➤ Fomento da pesquisa-acção para o desenvolvimento do bilinguismo e consolidação do ensino do português adequado ao contexto sociolinguístico nacional; 	
Categoria IV: Atenção às condições pedagógicas e físicas das escolas, adequando-as ao ensino a todas as crianças		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforço das bibliotecas escolares através do fornecimento dos Kits pedagógicos; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reformulação dos métodos de avaliação e dos apoios didácticos e pedagógicos;

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (PNEPT, 2003-2010: 56-57).		PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO (PEE, 2002-2015: 53)
Específico PNEPT ↓	Comum PNEPT e PEE ↓	Específico PEE ↓
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação de um plano de construção e manutenção preventiva das escolas; ➤ Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais 	
Categoria V: Reforço da formação inicial e contínua dos docentes e melhoria da sua situação laboral		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforço dos programas de formação e de capacitação de professores; ➤ Reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais; ➤ Integração nos programas de formação inicial e contínua dos professores do EBI de temáticas ligadas ao ensino especial e à educação de adultos; ➤ Implementação de Centros Integrados de Recursos e competências para apoio à inovação de metodologias de formação de quadros e professores; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento do processo de progressão e promoção na carreira docente em função da antiguidade, do desempenho profissional, da formação adquirida e da classificação das zonas onde prestam serviço os docentes; ➤ Utilização de metodologias inovadoras de ensino a distância para a formação de professores em exercício;
Categoria VI: Articulação escola-comunidade		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integração de actividades formativas da educação de adultos, tendo em vista a melhoria da participação dos pais nas actividades da escola; ➤ Reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação de mecanismos de articulação entre os animadores pedagógicos concelhios com a equipa pedagógica concelhia por forma a integrar as acções de sensibilização para a comunidade; 	
Categoria VII: Modelos de funcionamento das escolas		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica adequados ao funcionamento 	

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (PNEPT, 2003-2010: 56-57).		PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO (PEE, 2002-2015: 53)
Específico PNEPT ↓	Comum PNEPT e PEE ↓	Específico PEE ↓
	das escolas;	
Categoria VIII: Alargamento temporal do Ensino Básico		
		➤ Criação de condições para expansão e universalização da escolaridade para 8 anos;

Fonte: Construção própria, com base em dados do PEE e no PNA-ET

Conforme se pode depreender do quadro acima apresentado, as medidas de política educativa para o Ensino Básico Integrado, contidas nos documentos estratégicos da educação referidos, reflectem as seguintes *áreas de intervenção*:

- *Adequação dos currícula e do regime de docência* - projectam uma revisão e adequação dos mesmos aos novos desafios encarados a nível da educação básica em Cabo Verde. A proposta da política educativa é para uma revisão dos *currícula*, enfatizando a introdução de novos conteúdos e práticas de educação para cidadania, a democracia, o ambiente, a paz e a justiça social;
- *Melhoria da eficiência e da eficácia do sistema* - um objectivo transversal, dependendo a sua consecução da realização, com sucesso, das diferentes medidas de política educativa, definidas nos documentos em análise;
- *Maior atenção e promoção da cultura nacional e desenvolvimento do bilinguismo*, tendo em conta a situação linguística do país. Neste quadro projectam também a introdução de línguas estrangeiras, a nível da escolaridade básica;
- *Melhoria da situação laboral dos docentes, das condições pedagógicas e físicas das escolas*, adequando estas ao ensino de todas as crianças;
- *Reforço da formação inicial e contínua dos docentes*, com vertentes viradas à atenção aos alunos com NEE, à educação de adultos, à pesquisa e inovação, pedagógica e com recurso às novas tecnologias de informação no que tange à formação continua;

- *Maior articulação* entre os animadores pedagógicos concelhios, a equipa pedagógica concelhia e a comunidade;
- *Implementação de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica*, adequando o seu funcionamento nas escolas;
- *A criação de condições para a ampliação temporal do ensino básico* de seis para oito anos.

Esses objectivos propugnam para uma educação de qualidade e inclusiva, na medida em que preconizam o reforço das competências, tanto dos docentes e como dos discentes, o enriquecimento dos *currícula*, o incremento da interação escola-comunidade, a promoção da inclusão e a melhoria da eficácia do processo ensino-aprendizagem. Contudo a sua implementação não tem-se revelado fácil, tendo em conta as condições financeiras de Cabo Verde. A produção e adaptação de manuais para o ensino bilingue e a melhoria da situação laboral dos docentes são aspectos que exigem, sem dúvida, avultados recursos financeiros. Neste momento, volvidos cerca de 10 anos após a projecção de tais medidas, podemos afirmar que algumas delas, como a adaptação do regime de docência e alargamento do EBI para oito anos, estão, ainda, em fase de arranque. Outras ainda não foram implementadas, como por exemplo, a produção de materiais para um ensino bilingue; a construção de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica, adequando o seu funcionamento às novas necessidades das escolas; o reforço da formação inicial e contínua dos docentes, com vertentes viradas à atenção alunos com NEE, etc.

O quadro 4 (abaixo apresentado) mostra os objectivos gerais da política educativa nacional e os específicos a nível do ensino básico, vertidos na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio). Com ele pretendemos entender o nível de articulação entre a política educativa geral e a específica, a nível do EBI.

Quadro 4.- Objectivos da política educativa nacional e do ensino básico vertidas na LBSE

Objectivos da política educativa, vertidos na LBSE	
Objectivos gerais da política educativa	Objectivos do ensino básico
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista; • Contribuir para a formação cívica do indivíduo, designadamente através da integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva; • Desenvolver uma acção educativa que promova atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar • Imprimir à educação e formação valências científica e técnica que permitam a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico do país; • Promover a investigação, a criatividade e a inovação com vista à elevação do nível de conhecimento e de qualificação dos cidadãos, enquanto factores de desenvolvimento nacional; • Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico • Reforçar a consciência e a unidade nacionais; • Aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa • Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional • Contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade • Fomentar a participação das populações na actividade educativa e na gestão democrática do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade • Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal; • Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e preservação do meio circundante; • Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; • Desenvolver atitudes positivas em relação às questões ambientais • Despertar o interesse pelos ofícios e profissões; • Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética; • Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos; • Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito; • Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da LBSE-Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio

Constata-se, a partir deste quadro, que a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano traduz o discurso veiculado, também, pelos documentos estratégicos da política educativa, já citados, sobre o papel da educação escolar na promoção do desenvolvimento individual e colectivo, proporcionando uma educação integral, que reforce a cultura e a identidade cabo-verdianas, o respeito pelos direitos humanos e pela cultura democrática.

Destaca-se, também, no quadro destes objectivos, a projecção de uma maior envolvimento das famílias e da comunidade na dinâmica escolar.

Importa, todavia, referir ao enquadramento dado às línguas cabo-verdiana e portuguesa, nos objectivos gerais e específicos da política educativa, contemplados na LBSE. Aqui constatamos que, a nível geral, coloca-se uma aspiração em “(...) aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa”. Ou seja, uma clara aspiração ao ensino bilingue. Todavia, a nível dos objectivos do ensino básico, esta preocupação de promoção de competências linguísticas restringe-se ao estudo da língua portuguesa: “Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos”. Não aparece nenhuma alusão à língua cabo-verdiana nos objectivos do ensino básico. Sublinhamos portanto, aqui, uma incoerência a nível das medidas de promoção do bilinguismo, considerando que, se há intencionalidade em promovê-lo, os objectivos do EBI não traduzem esta intencionalidade.

Como língua materna, o crioulo cabo-verdiano flui naturalmente nas interacções sociais, mormente na relação pedagógica na sala de aula. Todavia, não gozando de um estatuto de língua oficial, esta situação é valorada, geralmente, como uma interferência indesejada, acabando por inibir a participação do aluno no processo de reconstrução dos saberes no espaço aula e, consequentemente, por afectar negativamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Estudos inéditos (Freitas, 2008; Moreira, 2008) têm comprovado o impacto negativo da situação de diglossia entre o Português e o Crioulo, no contexto escolar. No âmbito da promoção da inclusão e da interculturalidade, esta será uma temática que merece ser analisada, mais aprofundadamente, pelo que deixamos aqui o repto de irmos a retoma-la em estudos subsequentes.

No quadro 5 tentamos estabelecer uma correspondência entre as linhas orientadoras de uma educação atenta à diversidade, à interculturalidade e à inclusão, acima descritos, e a sua tradução na Lei de Bases do Sistema Educativos Cabo-verdiano.

Quadro 5.- Tradução na LBSE das linhas orientadoras de uma educação atenta à diversidade

Temas	Subtemas	Indicadores	LBSE Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio
Preocupação em desenvolver a escola para todos	Garantia da igualdade de acesso ao sistema educativo escolar	<i>Igualdade incondicional de acesso (sem restrições de raça, nacionalidade, etc.)</i>	<p>Art. 4. 1 Direito e Dever da Educação “Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”</p> <p>Cap. 2. Art. 6 “O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um”.</p>
		<i>Obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao sistema escolar do Ensino básico</i>	<p>Art. 14. 1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, Com duração de 8 anos. E preconiza ainda o diploma, a possibilidade de ser alargada, gradativamente, a escolaridade obrigatória até o 12º Ano, consoante forem sendo criadas as bases de sustentabilidade, mediante condições a determinar por Resolução do Conselho de Ministros.</p>
	Organização do apoio à diversidade através de medidas que facilitam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos	<i>Configuração da rede escolar de forma a facilitar o acesso físico</i>	<p>Art. 4. 4 “O Estado promove progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar”.</p> <p>Art. 4. 5. “O Estado cria dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis.</p>
		<i>Recursos e medidas de discriminação positiva em relação à permanência e sucesso de alunos em situação de deficiência, desvantagem ou dificuldades; Outras formas de apoio e orientação nos estudos</i>	<p>Art. 65º Acção social escolar O Estado desenvolve um conjunto de acções no âmbito social e escolar, de acordo com os princípios estabelecidos sobre a matéria no número 1 do artigo 79º do presente diploma, a fim de compensar os alunos pertencentes a famílias com carência socioeconómicas.</p> <p>Art. 64º “Os estabelecimentos de ensino organizam actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades escolares específicas”.</p>
		<i>Apoios sócio pedagógicos</i>	<p>Art. 64º “Os estabelecimentos de ensino organizam actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades escolares específicas”.</p>

Temas	Subtemas	Indicadores	LBSE Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio
			Art. 64. 1 É desenvolvido um programa de saúde escolar que visa o saudável desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, assim como as condições higiénicas das escolas, a formação dos educadores e dos educandos, dentro das normas de sanidade individual, doméstica e comunitária.
			Art. 4. 5. “O Estado cria dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis.”
		<i>Preocupação com a formação contínua dos docentes</i>	Artigo 75º “A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário (ponto 1). (...) Visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências (ponto 2). (...) É da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas (ponto 3).
		<i>Disponibilização de recursos específicos e de pessoal auxiliar especializado</i>	
Promover a inclusão e Prevenir formas de exclusão escolares e sociais	Políticas de inclusão	<i>Educação especial e inclusiva</i>	“Com realce para a integração escolar efectiva das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), a presente revisão da LBSE propugna também o fortalecimento da educação especial, implicando uma nova abordagem metodológica de ensino e aprendizagem específica, quer em relação aos educandos portadores de deficiência, quer quanto aos educandos sobredotados” (introdução. LBSE p. 3).
	Políticas de prevenção ao abandono e insucesso escolares	<i>Medidas com vista a prevenir ou mitigar as situações de fracasso e abandono escolar</i>	O presente diploma preconiza o incremento da generalização de segundas oportunidades educativas (o ensino recorrente à distância, educação/formação de Adultos), quer enquanto modalidade especial de ensino que permite ampliar a oferta de oportunidades de cursos socioprofissionais, quer como fenómeno de capacitação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão e a luta contra a pobreza e exclusão social, massificando a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis

Temas	Subtemas	Indicadores	LBSE Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio
			<p>(introdução LBSE p. 3).</p> <p>Art. 4. 8. Um subsistema de educação extra-escolar promove a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e formação profissional.</p>
		<p><i>Valorização e responsabilização da comunidade enquanto fonte de recurso e parceira no processo educat.</i></p>	<p>Art. 4. 2. “A família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação”</p> <p>Art. 4. 3. “O Estado (...) dinamiza por diversas formas a participação dos cidadãos e suas organizações na concretização dos objectivos da Educação”</p> <p>4. 3. k) “Fomentar a participação das populações na actividade educativa e na gestão democrática do ensino”</p> <p>Artigo 21. Encargos de frequência: Os encargos de frequência do ensino básico são suportados pelo Estado, bem como pelas famílias, nos termos do disposto no nº 3 do artigo 78º deste diploma.</p>
		<p><i>Medidas de acolhimento, acompanhamento e orientação sócio-educativos</i></p>	<p>Art. 64º “Os estabelecimentos de ensino organizam actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades escolares específicas”.</p> <p>Art. 64. 1 É desenvolvido um programa de saúde escolar que visa o saudável desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, assim como as condições higiénicas das escolas, a formação dos educadores e dos educandos, dentro das normas de sanidade individual, doméstica e comunitária.</p>
		<p><i>Políticas adoptadas para lidar com problemas comportamentais e males sociais</i></p>	

Temas	Subtemas	Indicadores	LBSE Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio
Atenção à situação linguística dos pais e à comunicação intercultural	Medidas de promoção de competências linguísticas	<i>Enquadramento da língua materna no ensino</i>	Art. 9. 2. Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura.
		<i>Previsão de um ensino bilingue</i>	Como objectivo geral da política educativa: Art. 10 Alínea h) Aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa; Art. 22 h) (objectivo do ensino básico) Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos;
		<i>Introdução do ensino de outras línguas no ensino básico</i>	Art. 22 (i) Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito;
Preocupação com uma educação baseada em valores interculturais	Referência a uma educação baseada em valores interculturais	<i>Reforço do auto-conhecimento</i>	Art. 5.4 A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade. Art. 9.1 A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana. Art. 10 (g) Reforçar a consciência e a unidade nacionais; Art. 11. Proporcionar a consciência crítica, desenvolver o sentido patriótico e o apreço pelos valores culturais e nacionais

Temas	Subtemas	Indicadores	LBSE Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio
			Na definição dos objectivos do EBI , a LB prevê: Art. 22 (j) Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana
		<i>Educação para a aquisição de valores</i>	Art. 22º Objectivos do ensino básico Aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal; c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e preservação do meio circundante; d) Fortalecer os vínculos de família, <i>os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social</i> ; e) Desenvolver atitudes positivas em relação às questões ambientais; f) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética; Art. 9. 1 A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana.
		<i>Promoção de um conhecimento sobre a diversidade cultural</i>	

Fonte: elaboração própria a partir da análise da LBSE

Procederemos, seguidamente, a uma triangulação na análise, com vista a averiguar a congruência das medidas e objectivos da política educativa, as linhas orientadoras de uma educação atenta à diversidade e promotora da interculturalidade e inclusiva, tal como foi acima definidas e a tradução desta congruência na Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano.

3.1 Preocupação em desenvolver a escola para todos

A preocupação em desenvolver uma escola para todos estriba-se na concepção da educação como um direito humano fundamental e traduz-se nas medidas que visam a

garantia da igualdade incondicional de acesso ao sistema de ensino (sem restrições de raça, nacionalidade, género, etc.) e na obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao sistema escolar do ensino básico. A igualdade de acesso ao sistema de ensino é formulada na Lei Magma da República de Cabo Verde (Lei Constitucional n.º1/V/99 de 23 de Novembro) quando no seu artigo 77 postula que “todos têm direito à educação”. E que para garantir o direito à educação, *incumbe ao Estado*, designadamente:

- Promover, incentivar e organizar a educação pré-escolar;
- Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei;
- Promover a eliminação do analfabetismo e a educação permanente;
- Promover a educação superior, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país;
- Criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino, à investigação científica e à educação e criação artísticas;
- Organizar a acção social escolar;
- Promover a socialização dos custos da educação;
- Fiscalizar o ensino público e privado e velar pela sua qualidade, nos termos da lei;
- Organizar e definir os princípios de um sistema nacional de educação, integrando instituições públicas e privadas;
- Regular, por lei, a participação dos docentes, discentes, da família e da sociedade civil na definição e execução da política de educação e na gestão democrática da escola;
- Fomentar a investigação científica fundamental e a investigação aplicada, preferencialmente nos domínios que interessam ao desenvolvimento humano sustentado e sustentável do país;

Aos poderes públicos cabe, ainda:

- Organizar e garantir a existência e o regular funcionamento de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população;
- Promover a interligação da escola, da comunidade, e das actividades económicas, sociais e culturais;
- Incentivar e apoiar, nos termos da lei, as instituições privadas de educação, que prossigam fins de interesse geral;
- Promover a educação cívica e o exercício da cidadania;
- Promover o conhecimento da história e da cultura cabo-verdianas e universais. (Constituição da República, art.º77).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (LBSE) expressa e desenvolve o princípio de uma educação para todos assinalando que a educação é um direito e um dever de todo o cidadão (Art.º 4. 1) e que “o sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou

cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um” (Cap. 2. Art.6). Consequentemente, decreta que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos, preconizando, igualmente a possibilidade de se alargar, gradativamente, a escolaridade obrigatória até o 12º Ano, “consoante forem sendo criadas as bases de sustentabilidade (...)” (Art.º 14. 1).

Contudo, o desenvolvimento de uma escola para todos não se esgota na garantia do acesso. Exige medidas que visam, igualmente, a garantia de oportunidades paritárias de permanência e de sucesso. Neste sentido, a organização do apoio à diversidade revela-se fundamental

Tal como definimos na grelha de análise da política educativa, o apoio à diversidade pode ser observada, a partir de medidas que visam: facilitar o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos; promover a formação contínua dos docentes e a capacitação das escolas para acolher e responder aos desafios da diversidade no contexto escolar. Assim, de entre outros *aspectos ligados ao apoio*, destacamos: (i) uma configuração da rede escolar de forma a facilitar o acesso físico às estruturas educativas; (ii) uma estrutura arquitectónica das mesmas que favorece autonomia de movimento de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam deficiências motoras; (iii) apoios sócio pedagógicos, visando a participação e inclusão de todos; (iv) recursos e medidas de discriminação positiva, visando a permanência e sucesso de alunos em situação de deficiência, desvantagem ou dificuldades; (iv) disponibilização de salas de recursos e de pessoal auxiliar especializado; (v) aposta na formação contínua dos docentes.

De acordo com a análise realizada, as medidas de política educativa definidas a nível geral e do ensino básico, em particular, assumem, em vários aspectos, os desafios acima indicados.

A LBSE define como dever do estado “promover progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” (Art.º 4. 4). Decreta ainda que é dever do estado criar “dispositivos de acesso e de frequência aos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis”. (Art.º 4.5).

Por outro lado, atribui às escolas a responsabilidade pela organização de actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de

aprendizagem e com necessidades escolares específicas (Art.º 64) e propõe o *desenvolvimento de programas e acções no âmbito social, escolar e da saúde*, com o fim de “compensar os alunos pertencentes a famílias com carência socioeconómicas” (Art.º 65) e de promover “o saudável desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, (...) as condições higiénicas das escolas, a formação dos educadores e dos educandos, dentro das normas de sanidade individual, doméstica e comunitária” (Art.º 64.1).

Conforme constatamos *in loco*, o programa de cantinas escolares, financiada por parceiros internacionais e gerido pela FICASE, é uma forma privilegiada de resposta às necessidades básicas dos alunos, a nível do EBI. Ainda, no âmbito das acções da FICASE destaca-se o programa de saúde escolar. No que tange às actividades de acompanhamento pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagens e com necessidades educativas específicas, definidos no artigo 64º da LBSE como sendo da responsabilidade das escolas, pensamos que as omissões do artigo em relação a: recursos (incluindo recursos humanos) que implicariam o desenvolvimento de tais medidas; estruturas que suportariam tais acções (estruturas de orientação psicopedagógica), constituem sérios limites à sua implementação. É que as escolas, tal como evidenciado no quadro 5, não são contempladas com recursos suplementares que lhes permitem para fazer face às suas necessidades específicas. A legislação é desafiante no que tange ao impulso para a acção. Entretanto não explicita a forma como organizar essas acções, tendo em conta a estrutura funcional que as escolas possuem, e nem como se pode aceder a recursos, enquanto pré-condições básicas para desenvolvê-las.

A *extensão da rede escolar*, de modo a abranger todas as localidades e bairros das diferentes ilhas do arquipélago, constituiu, como já referimos neste trabalho, um dos grandes desafios à inclusão escolar e educativa, assumido pelo sistema educativo cabo-verdiano desde a independência nacional, em 1975. A elevada taxa de analfabetismo e de absentismo escolar, vivenciada na altura, tinha como uma das suas principais causas a existência duma limitada e deficitária rede escolar. Visando eliminar este problema, a reforma de ensino dos anos 80/90 investiu intensivamente na renovação e extensão da rede escolar. Isto, associada à adequação da legislação, contribuiu, de forma determinante, para a universalização do ensino básico nos anos 90.

Entretanto, quando falamos da organização do apoio à diversidade é porque temos a consciência de que só a construção de infra-estruturas escolares próximas das comunidades e a obrigatoriedade de acesso ao EBI não constituem condições suficientes para a igualdade de oportunidades. E nem isso se consegue só com apoios materiais a alunos socioeconomicamente mais carenciados. É necessário eliminar as assimetrias qualitativas como seja: deficientes condições físicas e pedagógicas das escolas; fraca preparação do pessoal docente para atender à diversidade e escassez de recursos. Conforme veremos mais à frente na caracterização das escolas estudadas, existe uma certa disparidade em termos de condições pedagógicas e físicas nas escolas, o que fundamenta o uma das grandes metas contemplada no Plano Estratégico da Educação (2002–2015) que é a de redução das assimetrias, sejam elas regionais ou locais, de acesso e sucesso na educação.

Por outro lado, apesar dos documentos estratégicos da educação (cf. Quadro 3.) contemplar a *adequação dos edifícios escolares*, tendo em conta os alunos com NEE, como uma das medidas de política educativa para a projecção do EBI, não encontramos, na LBSE, aspectos ligados à organização do espaço escolar e que especificam as implicações arquitectónicas das escolas, com vista à adequação da estrutura e organização espacial, no sentido de facilitarem o acesso e a autonomia a todos os alunos, incluindo os com deficiência motora. A par disso, a observação que efectuamos às escolas confirmam a existência de estruturas educativas pouco habilitadas, tanto em termos arquitectónicos, como pedagógico, para a inclusão. Este tema será retomado mais à frente neste trabalho.

Quanto à *formação contínua dos docentes*, a LBSE concebe-a como “um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensino básico e secundário” (Artigo 75º. 1), visando “melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências” (artigo 75º. 2). Como se vê a legislação responsabiliza as próprias instituições de formação inicial, seus docentes e suas estruturas representativas pela dinamização e desenvolvimento de acções de formação contínua dos docentes do EBI. (art.º 75. 3). Mas, conforme constatamos através dos questionários e entrevistas aos professores e das observações efectuadas às escolas, a dinâmica da formação contínua, especialmente, ligada à capacitação dos docentes no âmbito da atenção à diversidade e à promoção de experiências interculturais, é ainda muito escassa, a nível das escolas do EBI.

E mesmo em outros domínios constatamos a não existência de um plano de acção a nível da formação contínua de docentes neste âmbito.

Quanto aos *apoios pedagógicos*, apesar de estarem previstos nos documentos estratégicos (Kits para a biblioteca, salas de recursos), a realidade das escolas observadas evidenciam a necessidade da materialização destas medidas. A quase totalidade das escolas observadas não possuem uma biblioteca, não tem acesso à internet e não possuem espaços para a prática da educação física entre outros défices.

3.2 Prevenir formas de exclusão escolares e sociais

São consideradas formas de exclusão escolar: o abandono e insucesso escolares, a inadaptção escolar, ligada seja a necessidades educativas especiais, seja a factores socioculturais, ou de outra índole.

As *políticas de prevenção* neste campo traduzem-se, a nosso ver, em medidas de: (i) acolhimento, acompanhamento e orientação psicopedagógica a todos os alunos e docentes; (ii) valorização da comunidade, enquanto fonte de recurso e parceira no processo educativo; (iii) o desenvolvimento de programas e acções pedagógicas preventivas e paliativas em relação a problemas sociais e comportamentos aditivos.

A LBSE, na sua parte introdutória, realça “a integração escolar efectiva das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE)”. Propugna, nesta linha, pelo fortalecimento da educação especial, implicando uma nova abordagem metodológica de ensino e aprendizagem específica, quer em relação aos alunos portadores de deficiência, quer aos educandos sobredotados (introdução LBSE p. 3).

Por outro lado, a LBSE preconiza o incremento da generalização de segundas oportunidades educativas (o ensino recorrente presencial, à distância, educação/formação de adultos). Estas, enquanto modalidades especiais de ensino, permitem ampliar a oferta de oportunidades de cursos socioprofissionais (capacitação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão), luta contra a pobreza e exclusão social; massificação da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis (introdução, LBSE, p. 3).

Em relação a uma valorização e colaboração sinérgica entre a escola e comunidade, a LBSE define que “a família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação” (Art.º 4. 2) e que “o Estado, (...) dinamiza por diversas formas a participação dos cidadãos e suas organizações na concretização dos objectivos da Educação” (Art.º 4. 3) e fomenta a participação das populações na actividade educativa e na gestão democrática do ensino (artigo 4.3. alínea k).

Uma das formas de participação e colaboração explicitada na LBSE relaciona-se, portanto, com “os encargos de frequência” (Art.º 21). Nisso LBSE postula que “os encargos de frequência do ensino básico são suportados pelo Estado, bem como pelas famílias, nos termos do disposto no nº 3 do Art. 78º deste diploma.

Como se vê através das medidas supracitadas, elas incidem, fundamentalmente, na promoção do acesso. A orientação psicopedagógica, enquanto via de promoção do sucesso escolar, embora referenciada a nível das medidas de política educativa, encontra-se pouco explicitada em termos das condições para a sua materialização nas escolas. Para nós, isso revela um sistema educativo ainda centrado nas questões de facilitação do acesso. O sucesso de todos e a qualidade de ensino são questões que se encontram, ainda, pouco especificadas em termos das suas implicações e condições de implementação nas escolas.

3.3 Atenção á situação linguística do país e à comunicação intercultural

A promoção de competências linguísticas e comunicativas constitui uma das grandes metas educativas e sociais da actualidade. Considerando a relevância da comunicação intercultural, a situação sociolinguística do país, em que a língua materna (usada na comunicação quotidiana) coabita com a língua oficial (usada nos contextos organizacionais e nas situações formais, como na escrita), numa situação de diglossia, de desigualdade de estatuto e de discriminação, precisa ser equacionada a nível das políticas e práticas educativas desde o ensino básico integrado.

Analisamos, neste ponto, os seguintes aspectos: (i) o enquadramento da língua materna no ensino; (ii) a previsão de um ensino bilingue, enquanto estratégia de valorização identitária e da diversidade linguística que esta congrega; (iii) a introdução de outras línguas no currículo do ensino básico.

A LBSE determina que “a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura”, deve ser valorizada no sentido de “reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade” (Art.º 9.2).

De uma forma mais específica, a temática da língua materna surge, neste ordenamento legislativo, como objectivo da política educativa, nos seguintes termos: “Aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa” (Art.º 10, h). Todavia, como já referimos anteriormente, a nível dos objectivos do ensino básico, aparece enfatizada apenas a promoção da língua portuguesa. Por outro lado, a LBSE coloca como um dos objectivos do ensino básico “Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito (Art.º 22, i).

Entretanto, para além da incoerência entre as medidas de política educativa e os objectivos do ensino básico, no que tange à língua materna, (que já assinalamos anteriormente), verifica-se a existências de outros problemas relacionados com a própria abordagem pedagógica da língua portuguesa. As dificuldades de expressão oral e escrita que os estudantes evidenciam, revelam a necessidade de otimizar o processo ensino-aprendizagem das línguas, tendo em conta que para além de conteúdo de ensino, elas são veículos através do qual comunicamos, intercambiamos experiências e reconstruímos saberes e valores. A promoção de uma educação inclusiva e intercultural implica o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas numa perspectiva de reduzir as desigualdades de acesso à informação (a info-exclusão); ultrapassar barreiras à compreensão e incrementar a participação e a capacidade de análise das transformações sociais.

3.4 A promoção de uma educação democrática baseada em valores interculturais

O reconhecimento do valor e da necessidade de, através da educação, se promover uma compreensão alargada da identidade e dos processos identitários; o conhecimento da diversidade cultural; a promoção de uma educação axiológica e assente na valorização da pessoa humana, de uma forma integral, e do seu desenvolvimento multidimensional; a

defesa e vivência, desde os espaços escolares, de valores democráticos do pluralismo, da participação, do respeito mútuo, da tolerância, da inclusão, da paz; constituem pilares da inclusão e da interculturalidade, enquanto metas sociais e educativas. Embora não referindo explicitamente à interculturalidade como aprendizagem de valores relacionais e comunicativas na diversidade cultural, a LBSE defende uma política educativa que contribua para “salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade” (Art.º 5.4); que reforce a consciência e a unidade nacionais (Art.º10, g); que se baseie nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais (Art.º 9.1); ligada à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana e proporcionadora de uma consciência crítica, sentido patriótico e de apreço pelos valores culturais e nacionais (Art.º 11).

Os aspectos acima focados encontram-se especificados, em boa parte, nos objectivos do ensino básico (Art.º 22). Estes propugnam: (i) pela promoção do conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana; (ii) pela aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; (iii) pelo fomento e aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e preservação do meio circundante; (iv) pelo fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; (v) pelo desenvolvimento de atitudes positiva em relação às questões ambientais; (vi) pela promoção de hábitos e valores de natureza ética.

Em termos analíticos, denota-se, tanto a nível da legislação educativa, como a nível dos instrumentos estratégicos da política educativa, uma intencionalidade em promover uma educação para todos e adequar o ensino à realidade plural e diversificada presente nas escolas. Embora os documentos estudados não façam referência explícita a uma abordagem educativa intercultural, a legislação, as medidas de política educativa, bem como os objectivos do ensino básico aproximam-se, em boa medida, desta filosofia educativa, mormente na área curricular, onde definem um conjunto de temáticas como a educação para cidadania, a democracia, o ambiente, a paz e a justiça social. Essas temáticas são centrais no desenvolvimento de uma abordagem educativa intercultural crítica e inclusiva. Na decorrência, nota-se uma certa preocupação em preparar os docentes

para atenderem à diversidade, nomeadamente às chamadas necessidades educativas especiais conceptualizadas como deficiência, superdotação e dificuldades de aprendizagem. Alia-se a este facto as projecções de alargar o ensino básico e em melhorar as condições laborais dos docentes.

Também, verificamos uma sensibilidade das medidas em relação a uma adequação do ensino à situação linguística do país. Reconhecer e valorizar a diversidade linguística que faz parte da identidade cabo-verdiana constitui, a nosso ver, uma forma de promover a inclusão. Todavia, depreendemos destas mesmas medidas que a questão do bilinguismo é focada ainda em termos de objecto de pesquisa e não como matéria de estudo por parte dos alunos e nem como mecanismo de interacção comunicativa na sala de aula. Aqui, o português continua a ser o desafio assumido pela política educativa a nível do ensino básico que, nos seus objectivos, projecta a consolidação e adequação do seu ensino à realidade sociolinguística do país.

Com efeito, se compararmos as medidas de política educativa em relação a esta questão com os objectivos do ensino básico, propostos na LBSE, podemos notar que, volvidos 10 anos após a projecção, nos documento estratégicos da educação analisados, de medidas de promoção do bilinguismo na educação, ainda ele não aparece como objectivo do ensino básico, continuando a ser encarado como um tema teórico e não da prática lectiva. Pensamos que isso se relaciona com o facto de não haver ainda um consenso em relação a questões importantes para a materialização deste importante projecto. Destacamos, a este respeito, a existência de discrepâncias entre sectores importantes da classe académica em relação ao modelo de escrita da língua cabo-verdiana a ser adoptado e em relação à própria forma de abordar as línguas no ensino, entre outros aspectos. Para além disso, persiste ainda uma percepção depreciativa do Crioulo, como língua menos culta e de pessoas com baixo nível económico e educativo.

Um outro ponto que, também, merece ser destacado é a introdução de línguas estrangeiras a nível do ensino básico. Uma inovação contemplada na actual Lei de Bases do Sistema educativo. Tal medida constitui, a nosso ver, uma possibilidade de ampliarmos o nosso campo a nível da comunicação intercultural, pois, embora esta não se restrinja a uma questão meramente linguística, como defendido por Panikkar (2002), ela apoia na língua, enquanto instrumento de comunicação e interacção entre os humanos.

Ainda, focalizado nas medidas de política educativa para o ensino básico, constatamos uma preocupação com o incremento de uma articulação escola/comunidade mediada pelos animadores e equipas pedagógicas concelhias. Pensamos que esta medida evidencia os princípios da inclusão da comunidade e do desenvolvimento de processos participativos integradores da diversidade dos agentes educativos, almejando o enraizamento da educação no contexto local a que se destina. A concepção da comunidade como uma fonte de desafios e uma potencialidade criativa no âmbito da atenção à diversidade, constitui uma ideia chave da inclusão e da interculturalidade na escola, enquanto processos que se desenvolvem pelo envolvimento e participação de todos os parceiros do processo educativo. Neste ponto, salientamos a relevância de se desenvolver instrumentos de gestão participada nas escolas, com vista a capitalizar a força dinâmica da sua diversidade interna e da comunidade mais alargada onde estão inseridas, em prol de uma educação inclusiva e intercultural.

Para finalizar este ponto relativo à análise das medidas de política educativa na sua congruência com uma perspectiva educativa intercultural e inclusiva, defendemos a necessidade de se integrar, de entre os objectivos de política educativa para o ensino básico, de forma explícita e intencional, a promoção de uma educação intercultural. Conforme abordamos na parte teórica deste trabalho, a interculturalidade constitui um dos grandes desafios da nossa época, sendo a educação, mormente a básica, uma via para a promover. Entretanto, para isso há que haver intencionalidade das políticas educativas, traduzida em medidas explícitas e em acções de capacitação dos agentes educativos particularmente dos professores.

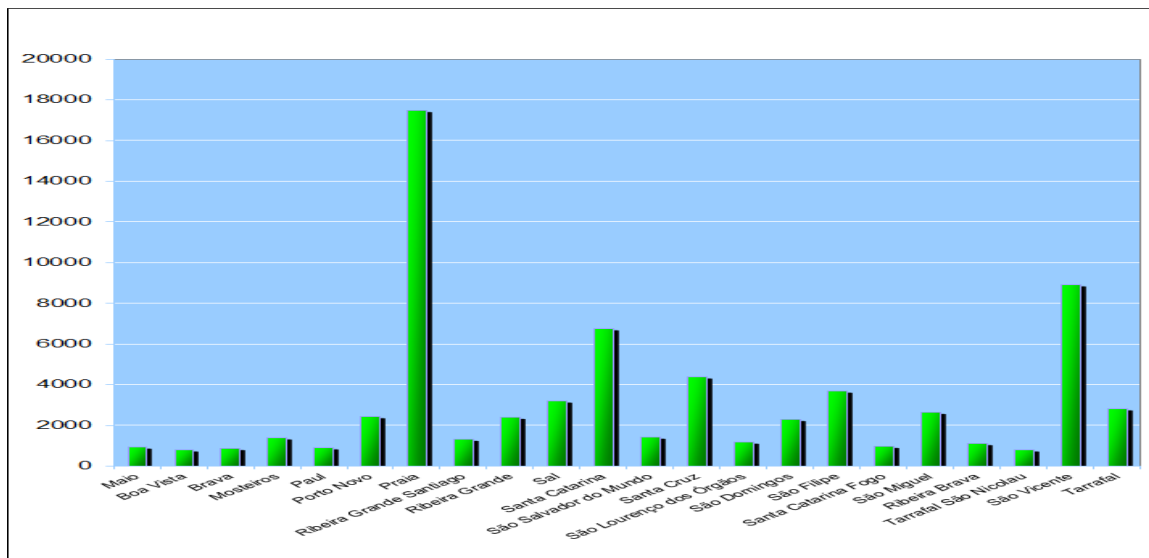
4. Principais indicadores actuais a nível do EBI e a construção de uma escola Inclusiva

Os principais indicadores a nível do EBI definidos pela DGPOG–MED são: o número de alunos; o número de docentes e a sua respectiva qualificação; as taxas de repetência e de abandono escolar, a taxa de escolarização, o rácio aluno/turma e o rácio aluno/sala;

Segundo os dados oficiais do Ministério da Educação e Desportos (MED), referentes ao ano 2010/2011, existe, nas 420 escolas do EBI espalhadas por todo o país, um total de

69.115 alunos, dos quais 47,9% são meninas e 52,1% rapazes. Uma situação muito próxima da paridade de género relativamente ao acesso ao sistema de ensino. A cidade da Praia concentra 25,3% de todo esse efectivo, perfazendo um total de 17.482, conforme ilustra o gráfico seguinte.

Gráfico 4. - Efectivo de alunos por concelho.



Fonte: indicadores da educação 2010/11, DGPOG–MED

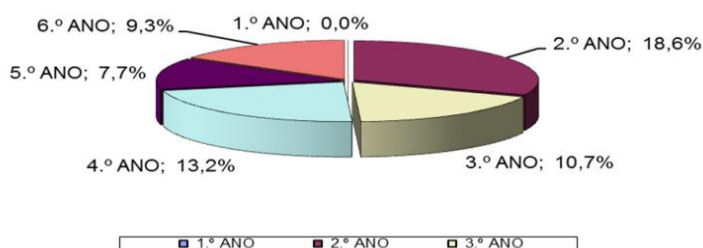
O número total de professores leccionando no EBI, a nível nacional, para o ano lectivo em análise é de 2.972 professores, dos quais 2.000 (67,3%) são do sexo feminino e 972 (32,7%) são do sexo masculino, evidenciando uma clara dominância feminina nesse nível de docência. Quanto ao perfil dos professores, podemos constatar, de acordo com os dados da DGPOG–MED, que cerca de 70% dos mesmos possuem o nível IP (Instituto Pedagógico), enquanto 7,9% não têm a habilitação profissional para a docência.

Com efeito, o sistema educativo tem integrado pessoal sem a devida preparação para a docência no ensino básico, numa tentativa de colmatar, num momento em que a oferta de docentes qualificados para a leccionação no EBI era insuficiente, esse défice e responder à procura à educação, considerando as implicações demográficas sobre o ensino básico: elevado número de crianças a escolarizar, tendo em conta a população jovem do país. Entretanto, desde a reforma do ensino dos anos 80/90 que, como já referimos neste trabalho, esta situação vem sendo alvo de medidas de reparação. A chamada “*formação em exercício*”, visando qualificar os docentes através de uma preparação profissional continua e em duas fases (1ª e 2ª), abrangendo um período de dois anos, foi uma medida

amplamente desenvolvida nos anos 90. Esta permitiu a qualificação de muitos professores que vinham desempenhando a função docente no ensino básico sem a devida preparação. Assim, na actualidade, a existência duma taxa de docentes sem a devida qualificação, é de certa forma preocupante e constitui, do nosso ponto de vista, uma lacuna que urge ser colmatada, tendo em conta oportunidades paritárias de acesso e de qualidade de ensino, uma das bases da inclusão escolar.

A taxa de repetência global em 2010/11 situa-se a nível dos 10,5%, afectando um total de 7.262 alunos. Este fenómeno atinge mais os rapazes (12,7%) do que as meninas (8,1%), com maior concentração nos níveis de 2^a e 4^a classe.

Gráfico 5. – Taxa de reprovação por ano de escolaridade, ano lectivo 2010/11



Fonte: DGPOG–MED

Salvaguardando o facto de existir uma diferença, em termos de efectivos a frequentar o ensino básico, de 5% a favor do género masculino, a tendência, a nível nacional para masculinização das reprovações pode ter outras causas, denunciando maiores dificuldades por parte dos agentes educativos em lidar com essa dimensão da diversidade na sala de aula. Esta situação, aliás, evidencia-se em outros aspectos como, por exemplo, na masculinização da delinquência juvenil e, também, a nível dos integrantes dos *gangs* que afectam, actualmente, bastante, a segurança e o bem estar da pessoas em muitos bairros da capital cabo-verdiana. Todavia, este tema - relação entre o (in) sucesso escolar masculino, a inclusão socioeducativa e a delinquência juvenil entre os rapazes sugere uma análise separada e que prometemos abordar no âmbito de próximos trabalhos.

Por outro lado, a concentração das reprovações nos anos terminais das fases em que está organizado o EBI (2^a, 4^a e 6^a classes) está, a nosso ver, relacionado com o sistema de avaliação ou, pelo menos, com a sua implementação nas escolas. De acordo com o Decreto-Lei n° 43/2003 de 27 de Outubro que define o sistema de avaliação no EBI, a

avaliação dos alunos nos primeiros anos de cada uma das fases em que está organizado o ensino é de:

Progressão flexível dos alunos, baseada na emissão por parte do professor de juízos valorativos de progressão de cada aluno e em informação sucinta sobre os objectivos não atingidos, a qual servirá de base à gestão do processo de aprendizagem no ano lectivo subsequente (Art. 20).

O Decreto-lei supracitado aponta, assim, que nestas classes (1^a, 3^a e 5^a) a retenção deve ser “excepcional” e ter “um carácter pedagógico, visando dar oportunidade ao aluno para atingir os objectivos de aprendizagem no ano lectivo seguinte” (Art. 19). A mesma lei explana, ainda, as implicações deste conceito de “*progressão flexível*” da seguinte forma:

1. Que o professor deve acompanhar os progressos dos alunos, de forma a possibilitar que os que vêm revelando maiores dificuldades sejam integrados em actividades específicas de recuperação;
2. As actividades específicas de recuperação devem ser programadas no âmbito das actividades lectivas do professor ou, não sendo isso possível, no período contrário ao da leccionação, sempre em concertação com os encarregados de educação;
3. O serviço central competente do departamento governamental responsável pela área da educação emitirá directivas e orientações específicas para a organização das actividades de recuperação dos alunos. (art. 21)

Assim sendo, a realização de provas de avaliação com finalidades de classificação dos alunos e com maiores implicações na progressão ou retenção dos mesmos só são feitas nos anos finais das fases. Deste modo, e a nosso ver, o maior número de reprovações, nesses anos de escolaridade, traduz, por um lado, esse sistema de avaliação adoptado. Por outro lado, evidencia as dificuldades das escolas em conseguir a tal recuperação, prevista, de todos os alunos. Aliás, como vimos anteriormente, apesar do sistema (através das medidas de política educativas), referir a acções de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de responsabilizar as escolas e os docentes de as desenvolver, não explicita na mesma medida, as pré-condições (estruturas, organização, recursos,) que facilitariam o seu desenvolvimento. As escolas funcionam em regime de desdobramento. Ou seja, umas classes frequentam a escola, no período de manhã e outras no período de tarde. Não existe um figurino de acção educativa que abarca os dois períodos do dia para as mesmas classes, que enquadraria tais acções de recuperação a título complementar às aulas regulares. Nem os docentes são especificados para levar a

cabo estas acções, visto que estão na escola apenas no período correspondente às suas actividades lectivas regulares.

Um outro indicador da educação contemplado é a *taxa de abandono*. Esta ronda, a nível nacional, 1,7%, com maior concentração na 6ª classe (2,3%), até agora último ano de obrigatoriedade de ensino. Não sendo, uma taxa expressiva, é necessário estudar as suas causas e consequências, de modo a estudar estratégias que convertam as escolas do ensino básico em verdadeiras plataformas de inclusão social. Fica, assim, mais um desafio para as nossas próximas pesquisas.

No que tange ao indicador *taxa de escolaridade*, de acordo com o Anuário da Educação, este atinge a taxa líquida de 95,4% a nível nacional, no mesmo ano, sendo 94,4% para as meninas e 96,6% para os rapazes. Para o mesmo período, a taxa bruta de escolarização é de 111%, sendo mais alta para os rapazes (115%) do que para as meninas (107%). Essas percentagens acima dos 100% explicam-se pelo facto de haver jovens e adultos a frequentar o ensino básico através das chamadas “segundas oportunidades de acesso” ou seja do ensino recorrente.

O rácio *aluno/professor/turma* alcança uma média nacional de 23 alunos para cada professor/turma. Já o *rácio aluno/sala* chega a 38. O primeiro rácio significa que as turmas têm geralmente uma média de 23 alunos, sob a responsabilidade de um docente. Uma vez que as salas funcionam em regime de desdobramento, ou seja, cada sala de aula alberga geralmente, duas turmas (uma de manhã e outra à tarde), o rácio aluno/sala aproxima-se do dobro do de aluno/turma. Na cidade da Praia regista-se um incremento evidente desses racios: a média é de 30 alunos para professor/turma e de 51 alunos/sala. O que pode constituir uma dificuldade acrescida para os docentes e as escolas no âmbito da atenção à diversidade.

De tudo isso, podemos concluir que, apesar dos ganhos conseguidos, em termos da universalização do acesso ao ensino básico, existem desafios a serem vencidos no âmbito da construção de uma escola inclusiva. Destacamos, assim, a necessidade de mais estudos e lançamos aqui algumas questões que precisam ser analisadas, como por exemplo: a existência, ainda, de docentes não qualificados a nível do EBI; as dificuldades das escolas em conseguir a que todos os alunos consigam obter o sucesso; a cara masculina da

Da diversidade à interculturalidade:

Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde

reprovação académica e a consideração das implicações do sistema de avaliação no EBI conforme referido no ponto 4 do capítulo 7.





Capítulo 8: Diversidade e interculturalidade nas escolas do EBI na cidade da Praia: Análise da realidade escolar e das percepções docentes

A escola constitui um cadinho da diversidade presente na sociedade; um laboratório para a promoção de experiências educativa interculturais e inclusivas.

Pretendemos, neste capítulo, apresentar um estudo sobre a diversidade e interculturalidade nas escolas do ensino básico integrado na Cidade da Praia, destacando as percepções, crenças, expectativas dos docentes e gestores, bem como o seu nível de conhecimento em relação a estas duas dimensões importantes da problemática educativa na actualidade.

1. Caracterização das escolas e dos sujeitos de pesquisa

Num universo de 28 escolas-pólos espalhadas pelos diferentes bairros da cidade da Praia, focalizamos a nossa pesquisa em 8 (28,5%) delas. Foram seleccionadas, atendendo aos critérios referidos no capítulo metodológico, as seguintes escolas do EBI da cidade da Praia:

- Escola-pólo nº III, situado no Bairro de Ponta d'Água;
- Escola-pólo nº XII, também designada Escola de Lavadouro, na zona de Fazenda;
- Escola-pólo nº XIII, também designada Escola Capelinha, situada na Fazenda;
- Escola-pólo nº VI, também designada Amor e Paz, situada no bairro Vila Nova;
- Escola-pólo nº XVI, também designada Escola Nova Assembleia, situada em Achada Santo António;
- Escola-pólo nº XVII, também designada Escola Nova Presidência, situada em Achada Santo António;
- Escola-pólo nº XXII, situada no bairro de S. Pedro;
- Escola-pólo nº XXIII, do bairro de Pensamento

1.1 Aspectos comuns e tendências gerais das escolas estudadas

Exceptuando os polos nº XII e XIII, respectivamente a de Lavadouro e a de Capelinha, construídas anteriormente à reforma do ensino, as demais escolas em estudo surgiram entre os meados da década de 80 e 90 do século XX, no âmbito dos projectos da reforma do sistema educativo cabo-verdiano e que veio a culminar em 1994. A reforma do ensino teve como um dos principais objectivos a democratização no acesso ao ensino básico, o que implicou, entre outros aspectos, o alargamento da rede escolar por todo o país, tanto nos centros urbanos, como nas zonas rurais e periféricas, como forma de garantir o acesso universal ao sistema formal de ensino básico, a igualdade de oportunidades e a redução das taxas de analfabetismo, de insucesso e de abandono escolar que, naltura, apresentavam índices preocupantes.

A criação de escolas em cada bairro veio a facilitar o acesso e a massificação do ensino básico, reduzindo a distância entre a escola e a comunidade e, consequentemente, eliminando os longos percursos que os alunos tinham que fazer para chegar à escola e que em nada abonava o sucesso, constituindo, antes, uma das causas do abandono escolar. A tabela abaixo, relativa à taxa de ocupação nas escolas em estudo, evidencia que elas vêm cumprindo o seu papel de, em cada bairro, facilitar o acesso ao sistema de ensino básico.

Tabela 4. - Taxa de ocupação das escolas em análise no ano lectivo 2010/2011

Ensino Básico							
Freguesia	Bairro	Nº de Polo	Estabelecimento de Ensino	Nº de salas	Capacidade de ocupação	Nº de Alunos	Taxa ocupação
Nº Srª da Graça	Ponta d'água	III	Ponta d'água 1	17	952	886	93,1%
	Vila Nova	VI	Paz e Amor	14	784	628	80,1%
	Fazenda	XII	Lavadouro	11	616	766	124,4%
		XIII	Capelinha	20	1120	1343	119,9%
	Achada Stª. António	XVI	Nova Assembleia	8	448	468	104,5%
		XVII	Nova Presidencia	8	448	252	56,3%
	Sao Pedro	XXII	S.Pedro	6	336	444	132,1%
	Pensamento	XXIII	Pensamento	8	448	407	90,8%
Total				92	5152	5194	100,8%

Fonte: dados da DGPOG do MED: 2010/2011

Entretanto, se compararmos a relação entre a capacidade das escolas (admitindo que a cada sala de aulas corresponderá a 2 turmas e que o número médio de alunos por turma é de

28) e o número de alunos matriculados em cada uma delas, constatamos uma relativa diferenciação, dependendo do centro populacional onde cada uma está inserida.

A *superlotação* (taxa de ocupação superior a 100%), verificada nas escolas localizadas no bairro da Fazenda, explica-se, a nosso ver, por factores que influenciam a procura das mesmas, nomeadamente, a sua acessibilidade/localização (zona central da cidade, na confluência entre diversos bairros) e a sua reputação (qualidade de ensino). No caso da escola de São Pedro que também apresenta-se superlotada, outros factores interferem na sua procura, nomeadamente o facto de ser um bairro periférico, em crescimento acelerado especialmente devido ao facto de ser um dos destinos do êxodo rural.

Um efeito directo da sobreocupação das salas disponíveis é a superlotação das turmas. Uma realidade evidenciada por professores, nomeadamente os das escolas de Lavadouro e Capelinha, apresentando explicações coincidentes com as já acima referidas mas evidenciado a dificuldade em atender à diversidade dos alunos em turmas superlotadas (cerca de 40 alunos).

De um modo geral, e acompanhando as tendências nacionais a nível do EBI, essas escolas evidenciam, entretanto, a tendência para o decréscimo da população discente, o que pôde ser observado, comparando o número de alunos nelas matriculados num horizonte temporal de 10 anos. Na mesma linha, notamos, através da caracterização das mesmas: uma tendência para a paridade de género entre a população discente; a predominância do género feminino na função docente; a generalização do IP (Instituto Pedagógico) como qualificação académico/profissional dos professores; uma maior incidência de reprovações no género masculino e no 2º, 4º e 6º anos de escolaridade. A nível da organização e funcionamento das escolas notamos: uma organização escolar que segue, a modo geral, as normas definidas a nível da Administração Educativa, possuindo os órgãos definidos na legislação para o efeito. Todavia, ao não ser definido na lei como uma exigência para a gestão das escolas básicas, o PEE, enquanto instrumento que facilita uma gestão estratégica e participada nestas, não constitui uma prática habitual a nível das escolas estudadas. No que tange ao seu funcionamento constatamos as deficiências em termos da estrutura física para o acolhimento à diversidade e as carências de equipamentos de apoio à actividade pedagógica, nomeadamente: bibliotecas, estruturas de orientação psicopedagógica, equipamentos informáticos e acesso a internet. Em termos de parcerias com a comunidade, as escolas do

EBI da cidade da Praia, apontam a FICASE e a BORNEfonden como as suas principais parceiras. Seguidamente analisamos com mais detalhe cada um desses aspectos.

a) **Uma tendência para o decréscimo da população discente.** Isto se manifesta através da redução das matrículas na maioria das escolas estudadas. Entretanto, como já referimos anteriormente, esta propensão constitui uma tendência nacional, constatável no quadro seguinte:

Quadro 6.- Evolução dos alunos do EBI em Cabo Verde: 2000–2010

Ano lectivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	(...)	2009/10
Alunos inscritos	90.640	89.809	87.843	85.138		71.134

Fonte dos dados: Anuários da Educação 2001 a 2010 (MED)

Analisando os dados dos últimos dez anos a nível das escolas em estudo, podemos constatar um decréscimo na ordem de 0,5%, acompanhando, embora timidamente, a tendência nacional que regista, para o mesmo período, uma redução na ordem dos 2.1%, com um *pick* de 6% em 2010. Esta redução de número de inscritos está relacionada com um desaceleramento no ritmo de crescimento da população passando de 2.4% nos finais dos anos 90 para 1.2% em 2010 (dados do Censo 2010).

Tabela 5. - Evolução do número de alunos nas 8 escolas em estudo (2000 – 2010)

Concelho	Ensino Básico															Peso
	Bairro	Nº de Polo	Estabelecimento de ensino	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	% Var	
P r a i a	Ponta d'água	II	Ponta d'água 1	1.094	1.152	1.070	1.021	974	953	946	901	905	906	886	-19,0%	17,1%
	Via Nova	VI	Paz e Amor	795	851	858	799	694	670	619	650	591	613	628	-21,0%	12,1%
	Fazenda	XII	Lavadoiro	613	579	610	698	762	783	743	761	765	786	766	25,0%	14,7%
		XIII	Capelinha	1.365	1.460	1.378	1.428	1.440	1.342	1.414	1.383	1.391	1.368	1.343	-1,6%	25,9%
	Achada Sr. António	XVI	Nova Assembleia	558	621	735	488	503	497	455	430	415	437	468	-16,1%	9,0%
		XVII	Nova Presidência	294	288	304	293	266	262	255	270	237	262	252	-14,3%	4,9%
	S. Pedro	XXII	S. Pedro	228	246	226	413	362	320	378	381	417	447	444	94,7%	8,5%
	Pensamento	XXIII	Pensamento	272	382	346	273	412	466	438	436	410	392	407	49,6%	7,8%
Total				5.219	5.579	5.527	5.413	5.413	5.293	5.248	5.212	5.131	5.211	5.194	-0,5%	100%

Fonte dos dados: Anuários da Educação (MED)

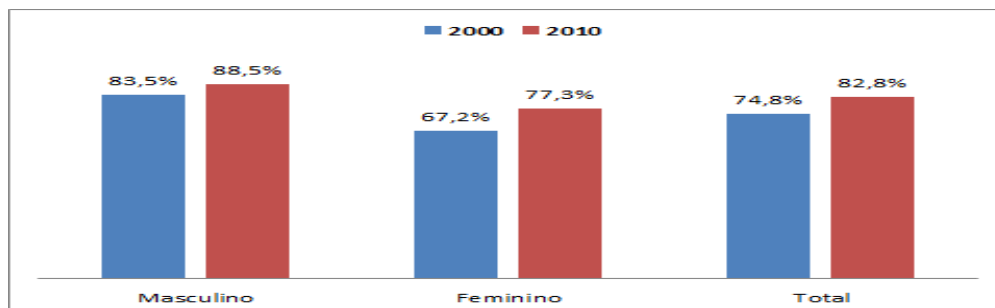
Tratando-se de escolas situadas na cidade da Praia, onde se verifica a maior concentração populacional no país, essa tendência de crescimento negativo não só não é tão acentuada, como também não se verifica de forma generalizada em todas as escolas. Como se pode ver na tabela acima apresentado, no ano lectivo 2010/2011 registou-se uma taxa de variação positiva, em algumas das escolas em estudo, com destaque para a escola de S. Pedro, cujo aumento ultrapassa os 94,7%, na sequência da grande procura que tem sido constatada. Segue-se-lhe a escola Pensamento com uma taxa de variação de 49,6%, o que indica um crescimento de 135 alunos.

Uma explicação possível poderá estar no facto de esses bairros se situarem em áreas periurbanas, não consolidadas, portanto em constante crescimento, acolhedoras de uma parte significativa do êxodo rural e dos movimentos migratórios internos e externos (fenómenos que resultam de assimetrias regionais, em termos de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e a serviços básicos, afectando bastante a cidade da Praia, enquanto capital do país). Contrariamente, nos bairros mais consolidados (caso do Platô, Fazenda, Achada Santo António) a tendência é para o decréscimo da população discente, acompanhando a tendência nacional.

a) Afirmação da paridade do género a nível dos discentes

A paridade do género na educação constitui uma meta internacionalmente definida, tendo Cabo Verde reforçado o seu compromisso para com esta causa no âmbito do seu Plano Nacional de Acção e de Educação para Todos 2002-2015.

Gráfico 6. - Taxa de alfabetização da população por sexo. Quadro comparativo: 2000 e 2010



Fonte: adaptado a partir de dados do INE, Censo 2010

Apesar da taxa de alfabetização masculina continuar ainda superior à feminina em 2010 (88,5% contra 77,3%), verifica-se um crescimento mais acelerado no ritmo de alfabetização do género feminino, com um aumento na ordem dos 10% (contra 5% para o género masculino), entre os anos 2000 e 2010. Pode-se atribuir este dados às políticas de alfabetização, aliadas a uma maior conscientização da população sobre a importância da paridade de género, especialmente a nível da educação.

No que tange ao ingresso no ensino básico, tendo em conta a variável género, dados do Anuário da Educação 2009/10, confirmam que dos 70.843 alunos ingressados no ensino básico público, 33.964 (48%) eram raparigas, espelhando assim o equilíbrio entre meninos e meninas a frequentar o sistema formal do ensino básico no país.

Em relação às escolas estudadas, a questão da paridade aparece ainda mais evidente, conforme se pode ver mais à frente, nas caracterizações individuais das respectivas escolas.

Assim, se à altura da independência (1975) a elevada taxa de analfabetismo (60%) afectava especialmente o género feminino, onde preconceitos sexistas tolhiam-lhe o direito de frequentar o ensino escolar, actualmente, no quadro da universalização do ensino básico, a tendência é claramente para o equilíbrio de género, tanto a nível da população alfabetizada (ver gráfico 6), como a nível do acesso a escolarização. Ainda assim, o índice de alfabetização continua sendo inferior nas mulheres, conforme reflecte o gráfico 6.

b) Dominância do género feminino na função docente

Num total de 2996 professores activos no EBI (escolas públicas), 2033 são do sexo feminino (68%), conforme ilustra a tabela seguinte.

Tabela 6. - Distribuição dos professores, segundo a variável sexo, nas oito escolas estudadas

Pólo no.	Estabelecimento Ensino	Nº de Professores		
		F	M	% F
III	Ponta D'Água I	8	4	67%
VI	Paz e Amor (Vila Nova)	20	3	87%
XII	Lavadouro	20	2	91%
XIII	Capelinha	30	8	79%
XVI	Nova Assembleia	12	4	65%
XVII	Nova Presidência	6	2	75%
XXII	S. Pedro	11	3	79,6%
XXIII	Pensamento	8	7	53%

Fonte: questionários aplicados aos docentes

Esta tendência para a feminização da docência que não é apanágio do sistema educativo cabo-verdiano, nem tão pouco do ensino básico, reflecte-se a nível das escolas em análise, conforme indica a tabela seguinte.

c) Maior incidência de reprovações no género masculino e no 2º, 4º e 6º anos de escolaridade

O índice de reprovação a nível nacional, no ano 2009/10, atingiu uma taxa de 9,6%, seguindo uma tendência decrescente (15,5% em 2004/05), conforme dados do GEP/DGPOG do MED. Todavia, constatamos a nível das escolas estudadas taxas de reprovação acima da média nacional especialmente no final da primeira fase do EBI, conforme ilustra o quadro seguinte .

Quadro 7.- Taxa de reprovação por escola e segundo as variáveis anos de escolaridade e sexo:

Escola-pólo	Variável	Nível de ensino												Total		Total
		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano		Total		Total
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	MF
Pólo I II	Inscritos	72	71	82	83	98	94	60	62	74	73	54	63	440	446	886
	Reprovados	0	0	10	25	1	1	0	0	0	0	2	9	13	35	48
Pólo VI	Inscritos	45	45	64	61	36	61	52	54	40	60	61	49	298	330	628
	Reprovados	0	0	9	13	4	12	0	1	3	6	3	3	19	35	54
Pólo XII	Inscritos	82	69	86	78	82	59	47	56	42	33	75	57	414	352	766
	Reprovados	0	0	8	7	1	0	4	2	2	1	2	1	17	11	28
Pólo XIII	Inscritos	118	118	93	106	107	102	127	128	119	128	114	83	678	665	1343
	Reprovados	0	0	15	20	5	8	6	25	13	16	6	5	45	74	119
Pólo XVI	Inscritos	48	45	44	49	43	46	30	30	34	33	30	36	229	239	468
	Reprovados	0	0	2	6	3	3	1	5	0	1	0	1	6	16	22
Pólo XVII	Inscritos	24	13	28	34	25	34	0	0	53	41	0	0	130	122	252
	Reprovados	0	0	0	0	4	2	0	0	5	4	0	0	9	6	15
Pólo XVIII	Inscritos	33	29	39	41	39	35	30	47	39	39	44	29	224	220	444
	Reprovados	0	0	3	12	0	2	0	5	0	2	1	2	4	23	27
Pólo XIX	Inscritos	29	32	40	50	30	34	30	42	25	26	31	38	185	222	407
	Reprovados	0	0	7	15	1	0	4	8	0	2	2	7	14	32	46
Total de inscritos*		451	422	476	502	460	465	376	419	426	433	409	355	2598	2596	5194
Total de reprovados*		0	0	54	98	19	28	15	46	23	32	16	28	127	232	359
% reprovação*		0%	0%	11%	20%	4%	6%	4%	11%	5%	7%	4%	8%	5%	9%	7%

* Por ano e por sexo

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Anuário da Educação (2010/11) (MED)

De acordo com os dados do estudo sobre análise da situação da criança e do adolescente em Cabo Verde realizado pelas instituições Unicef e ICCA (2011: 16):

Mais da metade das crianças no sistema de ensino de Cabo Verde (53,2% ou 70.613 crianças) estão na classe errada para sua idade, (...) Somado a este factor, as taxas de repetência em Cabo Verde são elevadas. Do total de alunos que estavam matriculados no ano lectivo 2009/2010, 15% deles eram repetentes, em pelo menos uma classe.

Curiosamente, a repetência atinge sobretudo os rapazes. Esse facto também se verifica a nível das escolas estudadas onde, a cara masculina de reprovação mantém-se, como se pode ver no quadro seguinte.

De acordo com o quadro acima apresentado, pode-se, igualmente, depreender que, as repetências tendem a concentrar-se no 2º e 4º ano, incluindo o 6º ano, acompanhando a tendência nacional. No ponto 4 do capítulo 7, tínhamos já evidenciado a nossa perspectiva sobre as razões que poderão estar na base desta situação. Entretanto, podemos constatar que a média das reprovações a nível das escolas estudadas, especialmente a nível da 2ª classe, é bastante elevada, atingindo 31% do total dos alunos matriculados neste ano de escolaridade nas 8 escolas estudadas (3 vezes superior à media nacional).

Porque um número tão elevado de reprovações, especialmente na segunda classe, na cidade da Praia? Quem são esses alunos que reprovam e porque reprovam na segunda classe? Até que ponto as suas dificuldades se ligam com algumas das dimensões da diversidade que sublinhamos no trabalho? Porque o sistema escolar não consegue apoiar a progressão de todos os alunos ao longo dos dois anos que abrange cada fase do ensino básico? Que relações podem ser estabelecidas entre estas reprovações e a organização e funcionamento das escolas?

Conforme apuramos das entrevistas realizadas aos professores, na opinião destes, os *alunos fracos* são aqueles que não estão motivados ou que os pais não acompanham no seu processo escolar. Entretanto, continuamos a questionar: será que as escolas e a própria actuação docente não têm nada a ver com isso? A não inclusão da língua materna no ensino pode ser também um factor das dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade? O fraco acesso, no contexto da cidade da Praia, ao ensino pré-escolar, pode estar correlacionado com estes números? Lembramos que o subsistema pré-escolar não é gratuito nem obrigatório, e, na cidade da Praia, especialmente nos bairros

periféricos, muitas crianças não tem acesso ao mesmo, devido às fracas condições socioeconómicas das famílias. Para além disso, o trabalho empírico realizado nas 8 escolas permitiu-nos constatar: práticas de ensino uniforme (ensino em coro), o que não favorece uma atenção às necessidades individuais; elevado rácio professor/aluno, em algumas escolas, o que também dificulta este atendimento mais personalizado na sala de aula; ausência de estruturas de apoio, tutoria e orientação escolar, não proporcionando aos alunos com dificuldades oportunidades de superação. Tudo isso poderá estar na base do expressivo insucesso escolar, mormente na primeira fase do EBI, onde se inicia o processo de integração do aluno no sistema escolar, acrescentando ainda o facto de que muitas crianças terão aqui o seu primeiro contacto com o sistema formal de ensino e com a sua própria língua oficial.

Definimos, assim, este tema como uma das problemáticas a equacionar em futuras investigações sobre a inclusão socioescolar na cidade da Praia e em Cabo Verde de forma geral.

Quanto ao abandono escolar, apesar de não ter sido possível recolher dados estatísticos, informações obtidas junto das direcções escolares confirmam uma taxa de abandono nestas escolas em sintonia com os dados a nível nacional, ou seja, 1,7%, a nível global e com maior concentração no 6º ano (2,3%), até agora, o último ano de ensino obrigatório. Este dados fazem-nos pensar nas dificuldades vivenciadas por muitas famílias cabo-verdianas no momento de enviar seus filhos para o ensino secundário, que é um nível de ensino, até o momento, considerado não obrigatório e não gratuito. Entretanto conforme tivemos oportunidade de ver no capítulo 7 deste trabalho, a nova LBSE, procura mitigar este quadro, evidenciando a intenção de criar as condições para que o ensino obrigatório venha a estender até ao 12º ano, ou seja, até ao final do ensino secundário. Todavia, quanto a perspectivas de gratuidade deste nível de ensino, a lei é omissa.

d) Qualificação do pessoal docente: a predominância do nível IP (Instituto Pedagógico)

Dados recolhidos junto às direcções escolares informam-nos que a grande maioria dos professores nas escolas estudadas possuem a necessária preparação para o exercício da docência neste nível de ensino, ou seja o curso de instituto pedagógico (conforme o quadro seguinte), confirmando a tendência da média nacional que, como já referimos é de 70% com o

Instituto Pedagógico (IP) e de docentes sem qualquer tipo de formação 7,9%. Nas escolas estudadas a taxa de docentes com o IP é um pouco mais elevada (84%) e a dos docentes sem nenhuma formação é de 13%.

No contexto das escolas estudadas, a escola de Vila Nova é a única onde a maioria dos professores tem o curso de Magistério Primário. Isso atesta uma geração de professores formados antes da reforma de ensino. É de realçar que após a independência, em finais dos anos 70, a formação docente de ensino básico ora iniciada no país, era designada de Magistério primário recebendo a mesma designação, a escola de formação docente para o ensino básico. Nos finais dos anos oitenta no âmbito da reforma, foi criado o Instituto Pedagógico passando a qualificação docente para o ensino básico a designar-se de Instituto Pedagógico. Assim embora com designações diferentes, o Instituto pedagógico e o Magistério Primário se equivalem. Constituem, ambas, a preparação exigida para se ser docente do ensino básico até o momento (um curso médio de 3 anos). Como analisaremos mais à frente, no âmbito da Nova Lei de Base, aos docentes de ensino básico se exigirá uma Licenciatura, adaptando a formação docente ao alargamento do ensino básico e ao regime de pluridocência que a mesma lei prevê.

Importa ainda referir que a existência de outros níveis de formação, se enquadra, também, no âmbito da reforma do ensino dos anos 80/90 onde, no sentido de procurar mitigar o problema do grande défice a nível de docente formados a actuar nas escolas do ensino básico e no âmbito do alargamento da rede escolar e da universalização deste nível de ensino criou-se modalidades de formação docente “em exercício”. Esta formação “em exercício”, como já indicamos anteriormente, abrangia duas fases e visava beneficiar os professores que estavam a exercer a função sem a devida formação. Possibilitava-se-lhes, portanto, uma preparação equiparada à exigida para a docência no ensino básico.

e) Organização escolar e funcionamento das escolas

De acordo com os dados recolhidos junto das direcções escolares, as escolas do EBI em estudo assumem, basicamente, o modelo de organização escolar estipulado na legislação para o efeito (DL no. 77/94, de Dezembro), conforme já referido no capítulo anterior.

Ressaltamos aqui o facto de nenhuma das escolas em estudo disporem de um Projecto Educativo de Escola, nem de um Projecto Curricular específico, enquanto documentos

estratégicos que facilitam o planeamento e uma gestão participativa nas escolas. Conforme o analisado na parte teórica deste trabalho, esses instrumentos podem constituir ferramentas fundamentais no âmbito de uma política educativa escolar adaptada à diversidade e promotora da interculturalidade e da inclusão. Como tivemos oportunidade de analisar, a Administração educativa não exige às escolas a elaboração de tais instrumentos, não as desafiando para a construção e utilização dessas ferramentas que, a nosso ver, podem facilitar uma gestão participada das mesmas e a promoção de uma cultura escolar mais cooperativa.

f) A FICASE e a Bornefonden como as principais parceiras das escolas do ensino básico

De acordo com as informações disponibilizadas pelos gestores das escolas estudadas, a FICASE e a Bornefonden constituem as principais parceiras das mesmas, apoiando-as com materiais escolares e uma refeição quente diária aos alunos.

A FICASE, (Fundação Cabo-verdiana de Acção Social e Escolar) é um instituto público dotado de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, criada em 2010 na sequência da fusão de três instituições vocacionadas à acção Social e Escolar, nomeadamente: o ICASE, (Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar), o FAEF (Fundo de Apoio ao Ensino e à Formação) e o FAEME (Fundo Autónomo de Edição de Manuais Escolares). A FICASE vem apoiando as escolas no programa das cantinas escolar (refeição quente), no transporte escolar, materiais escolares e bolsas de estudos.

A Bornefonden é uma ONG dinamarquesa que vem operando em Cabo Verde desde 1989. Significando *Fundo para as Crianças*, esta ONG intervém nos domínios de apoio a crianças e famílias carenciadas, apoio ao desenvolvimento de actividades geradoras de rendimento, desenvolvimento comunitário, educação, formação/capacitação, formação profissional, habitação social, microcrédito e saúde. Em Cabo Verde, a Bornefonden vem desencadeando as suas acções nas ilhas de Santiago, Fogo e Santo Antão.

Alguns gestores escolares apontaram empresas como parceiras na realização de actividades festivas, extracurriculares e de melhoria da estrutura física escolar. É o caso do Cabo Verde TELECOM, apontada pela escola de Lavadouro.

Apenas a escola de Vila Nova (Escola Paz e Amor), referiu à Delegação escolar e seus coordenadores pedagógicos como parceira. Na verdade, as Delegações Escolares, enquanto serviços desconcentrados da Administração Educativa em cada Concelho, tem a incumbência de apoiar as escolas, especialmente a nível pedagógico e do planeamento educativo local, considerando as especificidades do contexto onde elas estão umbicadas. A partir das medidas de política educativa definidas nos instrumentos de planificação estratégica analisados, nomeadamente o Plano Estratégico da Educação e o Plano de Acção e Educação para Todos, (explanadas no capítulo 7 deste trabalho), constatamos que os coordenadores pedagógicos são referidos como espécie de *interface* facilitadora da relação escola-comunidade. Entretanto, o facto de a quase totalidade das escolas não as apontar como parceiras no desenvolvimento da acção educativa, leva-nos a questionamos sobre o que poderá estar por detrás desta omissão. Estará a coordenação pedagógica a desempenhar bem o seu papel de coajuvante das escolas do ensino básico na cidade da Praia, em prol da melhoria da qualidade de ensino e da inclusão? Pelas carências e dificuldades notadas nas escola pensamos este tema merece igualmente ser analisada em próximas investigações. Assim, deixamo-la como rasto para a continuação da pesquisa no futuro.

g) Estruturas e equipamento de apoio à actividade pedagógica

De acordo com os dados da observação e os recolhidos junto dos gestores das escolas estudadas, constatamos que a quase totalidade de estas escolas carecem de estruturas de apoio á acção educativa, nomeadamente: bibliotecas, serviços de orientação educativa e psicopedagógica, espaços desportivos para a prática da educação física (cf. quadro 3 do anexo B). Apenas duas das oito escolas estudadas possuem uma biblioteca (a escola de Capelinha e a escola Paz e Amor de Vila Nova). Quanto ao espaço desportivo, somente 3 das 8 escolas possuem este tipo de infra-estrutura. Nenhuma delas possui estrutura de orientação educativa ou salas de recursos.

Os objectivos definidos pela política educativa a nível do Ensino básico (referidos no ponto 3 do capítulo 7) apontam como meta um ensino de qualidade e uma formação integral. Serviços de acompanhamento aos alunos são também referidos entre as medidas de política educativa integrada nos documentos estratégicos da educação. Entretanto, as carências observadas nas escolas afectam a sua capacidade para conseguir estes objectivos e proporcionar as respostas educativas de qualidade e para todos os alunos, traduzindo assim

uma certa incoerência entre as medidas teóricas das políticas educativas e as reais condições das escolas do ensino básico.

h) Equipamentos informáticos e acesso a internet

Constatamos que algumas escolas foram beneficiadas com equipamentos informáticos, nomeadamente computadores, no âmbito do programa “Mundo Novo”. Enquanto isso, outras escassamente tem 1 computador ou nenhum. Dados da observação efectuada nas escolas permitem-nos afirmar que, apesar de algumas ter um número aceitável de computadores, estes não são utilizados como um instrumento de apoio à acção pedagógica, geralmente por falta de preparação dos docentes para os usar e para saber como integrar este uso no âmbito do desenvolvimento curricular. Também muitas das escolas observadas não possuem um espaço apropriado onde dispor os equipamentos, de modo a facilitar o acesso a eles por parte de alunos e professores. Importa ainda ressaltar que nenhuma das escolas tem acesso à internet, o que, no momento actual e dada a importância crescente de esta como recurso educativo, constitui uma limitação muito grave.

No contexto da sociedade de informação e em rede, onde a informação é disponibilizada através de diferentes fontes e em tempo real, as escolas devem afirmar-se como espaços de promoção à info-inclusão. Nesse ponto, entendemos que a escassez de computadores e falta de acesso à internet são limitações relevantes à promoção de um ensino de qualidade e à aproximação da escola a um contexto social plural e dinâmico.

1.2 Agrupamento das escolas em estudo segundo as suas especificidades

Visando sintetizar esta parte relativa à caracterização das escolas em estudo, optamos por um sistema de agrupamento na apresentação dos dados, tendo em conta a sua localização no centro ou na periferia da cidade, a sua estrutura física e a época em que foram construídas. Sendo assim, teremos a seguinte configuração: um primeiro grupo, abrangendo as escolas de Capelinha e Lavadouro, um segundo abrangendo as escolas Nova Presidência e Nova Assembleia, e um terceiro grupo abrangendo as de Vila Nova, Ponta d'Água, Pensamento e S. Pedro.

➤ **Pólos no XII - Lavadouro e XIII de Fazenda - Capelinha**

Situadas numa zona central da cidade da Praia, denominada Fazenda, na confluência de vários bairros, as Escolas Capelinha e Lavadouro diferem das restantes escolas estudadas, pela época em que foram construídas e pela sua finalidade inicial. Ambas foram construídas no período pós-independência, mas anterior à reforma do ensino (meados dos anos 80/90), sendo destinadas, respectivamente, à formação de professores para o ensino básico e ao então ciclo preparatório (actual 5^a e 6^a classes). A própria estrutura física das mesmas revela pertencerem a uma geração diferente das restantes escolas estudadas (construídas, mais tarde, no âmbito da reforma e massificação do ensino básico em Cabo Verde). Por outro lado, no contexto das escolas estudadas elas situam entre as mais procuradas, apresentando, apesar da tendência geral a nível nacional para decréscimo de matrículas a nível do EBI, taxas de ocupação na ordem dos 120% e 124%, respectivamente.



Figura 5. – Escola Pólo nº XII - Lavadouro

Segundo fontes do Ministério da Educação, a escola do **Lavadouro** foi construída em 1977, inicialmente para acolher alunos do então Ciclo Preparatório. Ela possui 11 salas de aula, todas amplas e bem arejadas, um espaço administrativo (contemplando um gabinete do gestor e uma secretaria), um horto escolar e 4 casas de banho. Entretanto, a escola não dispõe de uma biblioteca, enquanto suporte da actividade pedagógica, nem de um espaço desportivo para prática da educação física. Conta, contudo, com um pátio destinado a actividades de recreio. Relativamente a equipamentos informáticos, a escola dispõe de 10 computadores, sem acesso, todavia à internet. A escola está ligada às redes públicas de electricidade.

A Escola *Capelinha* foi construída em 1980, sendo uma escola inicialmente destinada para a formação de professores do ensino básico (Escola do Magistério Primário da Praia), função essa que exerceu até 1990, altura em que foi convertida numa escola do EBI, na sequência da criação do Instituto Pedagógico (IP). Não sendo uma escola típica, ela constitui uma das poucas estruturas do ensino básico da Praia dotada de um espaço amplo, completamente vedado e com as condições pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de acções educativas escolares.



Figura 6. – Escola Pólo nº XIII de Fazenda - Capelinha

A escola dispõe de 20 salas de aula, todas amplas e bem arejadas, um espaço administrativo (contemplando um gabinete do gestor e uma secretaria), um horto escolar e 5 casas de banho. Enquanto suporte da actividade pedagógica a escola possui uma biblioteca, uma sala de informática, contudo sem acesso à internet, um polidesportivo, e um pátio. A escola está ligada às redes públicas de electricidade e água.

➤ **Pólos nº III, VI, XXII e XXIII - Ponta D'Água, Vila Nova, São Pedro e Pensamento,**

Essas escolas possuem a estrutura típica das escolas da reforma de ensino levada a cabo a partir dos meados dos anos 80, concebidas para zonas periféricas, na tentativa de responder à preocupação de acesso ao ensino básico no âmbito da filosofia da educação para todos, e considerando a variável demográfica nas políticas educativas.

Todas elas reflectem uma estrutura de construção de custo controlado, apresentando uma configuração arquitectónica de dois pisos, basicamente composta de salas de aulas. Nota-se, em quase todas elas, uma ausência de estruturas de apoio às actividades pedagógicas nomeadamente polidesportivos, bibliotecas, entre outras.



Figura 7. – Escola Polo nº III – B de Ponta D'Água

A escola-pólo **nº III - B (Ponta D'Água)** foi construída em 1992. Ela é composta de 6 salas de aula, um espaço administrativo (contemplando apenas o gabinete do gestor) e um pátio. Não dispõe de casas de banho, nem biblioteca, nem horto escolar, nem equipamentos informáticos, nem de espaço polidesportivo e não tem acesso à electricidade e água, de acordo com os dados disponibilizados pelo gestor da escola.



Figura 8. – Escola Polo nº VI - Paz e Amor -Vila Nova

A escola-pólo **nº VI (Paz e Amor de Vila Nova)** foi construída na década de 80, mas conheceu uma remodelação profunda na década de 90. Em termos de estrutura física ela é composta de 12 salas de aula, um espaço administrativo (contemplando um gabinete do gestor e uma secretaria), 4 casas de banho, um pátio, sendo neste grupo a única que possui uma biblioteca. Possui ainda um horto escolar bastante alargado e um pequeno recinto que tem sido utilizado para a prática da educação física. No tocante a equipamentos informáticos, ela possui 12 computadores, mas ainda sem acesso a rede internet. Está ligada às redes públicas de electricidade e água.

A escola-pólo **nº. XXII de S. Pedro** foi construída em 1998, através do projecto PRESE (Projectos de pré Investimentos desenvolvido no âmbito da reforma de ensino) iniciado em 1985, no âmbito da reforma do ensino, visando a renovação do sistema educativo. Em termos de estrutura física ela é composta de 6 salas de aula, um espaço administrativo destinado à secretaria, 3 casas de banho, um pátio, e um pequeno horto escolar. Não dispõe nem de biblioteca nem de gabinete do gestor nem de polidesportivo. No tocante a equipamentos informáticos, ela possui apenas 1 computador, sem acesso a rede internet. Está ligada às redes públicas de electricidade e água.

A escola-pólo **nº. XXIII (Escola de Pensamento)** tem conhecido várias etapas até a sua configuração actual. Ela foi reestruturada e alargada nos anos 90, no âmbito da massificação do ensino básico. Em termos de estrutura física ela é composta de 8 salas de aula, um espaço administrativo (contemplando apenas uma pequena secretaria), 6 casas de banho construídas, mas apenas duas funcionais, um pequeno pátio e uma mini horto escolar. Não dispõe de biblioteca, nem de equipamentos informáticos, nem de espaço polidesportivo. Está ligada às redes públicas de electricidade e água.

➤ **As escolas pólo nº XVI e XVII de Achada Santo António – Nova Assembleia e Nova Presidência**

Os pólos **nº. XVI e XVII, Nova Assembleia e Nova Presidência** respectivamente, situam-se no bairro mais populoso e dos mais antigos da cidade da Praia – Achada Santo António. A primeira localiza-se na parte centro desse bairro, enquanto a segunda encontra-se na periferia do mesmo, numa zona considerada problemática em termos de equilíbrio socioeconómico e de segurança urbana (pela deficiente urbanização e saneamento básico,

pobreza, confrontação de gangs, alcoolismo e abuso de drogas, entre outros problemas sociais).



Figura 9. – Escola Pólo nº. XVI - Nova Assembleia

Essas escolas, como as do grupo anteriormente apresentadas, foram construídas nos anos 90. Particularmente, estas duas foram construídas com o fundo da OPEP, facto que lhes deram inicialmente designações de OPEP I e OPEP II, respectivamente.

A **escola-pólo no XVII (Nova Presidência)**, em termos de estrutura física, é composta de 8 salas de aula, um espaço administrativo (contemplando um gabinete do gestor e uma secretaria), 4 casas de banho, um pátio, um horto escolar e um espaço desportivo. No tocante a equipamentos informáticos, ela possui apenas 1 computador, sem acesso a rede internet. Entretanto a escola não dispõe de biblioteca enquanto suporte da acção pedagógica. Ela está ligada às redes públicas de electricidade e água. Assim, ela consta de entre as mais carenciadas e menos procurada no contexto das escolas estudadas. A sua comunidade escolar é constituída por uma população estudantil de 238 efectivos, a mais baixa taxa de ocupação de entre as escolas estudadas (56,3%), e um corpo docente de 8 professores, na sua maioria qualificados para o exercício da função docente.

Os espaços escolares são *espaços com memória*. As escolas observadas revelam um percurso evolutivo do ensino básico em Cabo Verde, desde a independência até à actualidade. Assim, a Escola de Capelinha, hoje uma escola do EBI, incorpora também uma memória de ter sido a primeira escola de formação docente do EBI, primeira função que acolheu, como já

referimos acima. A Escola do Lavadouro testemunha a criação do ciclo preparatório - uma espécie de transição entre o ensino básico e secundário - que foi extinto com a reforma de ensino. Como também apontamos na caracterização específica de esta escola, ela foi criada para responder a este desafio. As restantes escolas, com os seus espaços controlados, sua estrutura vertical, traduzem a universalização do ensino básico objectivando chegar a todos os bairros no sentido de facilitarem o acesso de todas as crianças a este nível de ensino. A remodelação da escola de Vila Nova nos pareceu como um indicador revelar tendencial a uma nova organização dos espaços escolares, tornando-as mais adequadas ao desafio da inclusão: uma estrutura horizontal (sem escadas); abrigada do espaço exterior; uma escola com um número de equipamentos informáticos aceitável; com uma biblioteca, com um pequeno recinto desportivo (aspectos esses já referidos na caracterização específica desta escola). Entretanto as carências já sublinhadas, (ausência de serviços de orientação psico-pedagógica, a falta de acesso à Net, a inexistência de bibliotecas e espaços de recreio, a própria estrutura física das escolas), mais ou menos comuns a todas as escolas estudadas, evidenciam o caminho ainda a percorrer rumo a um ambiente educativo mais sintonizado com metas preconizadas pela política educativa e os desafios na caminhada de conversão das escolas básicas em espaços de inclusão e de construção de competências interculturais .

1.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Neste estudo foram inquiridos 68 professores afectos às 8 escolas do EBI em análise, todas situadas na cidade da Praia. A partir dos dados recolhidos, através do questionário aplicado e, considerando as variáveis nacionalidade, sexo, faixa etária, vínculo laboral, nível de formação, experiência docência e tempo de exercício profissional, pode-se traçar o seguinte perfil para os nossos inquiridos:

A quase totalidade dos mesmos (97%) é de nacionalidade cabo-verdiana, sendo a grande maioria do sexo feminino (72%). A maioria dos inquiridos, estão na faixa etária dos 26 aos 45 anos (70%). Quanto aos dados profissionais, constatamos que o grosso possui o nível de formação exigido para o exercício da docência no ensino básico, ou seja, o Instituto Pedagógico (74%); um vínculo laboral definitivo e uma elevada experiência na carreira docente (75% com mais de 10 anos de experiência).

Estas características dos nossos inquiridos coincidem com o perfil geral dos docentes do ensino básico na cidade da Praia, em particular, e de Cabo Verde, em geral (cf. Anuário da Educação 2010/2011), atribuindo assim uma representatividade à nossa amostra.

2. Diversidade nas escolas em estudo: dados da observação

As escolas públicas do EBI em Cabo Verde, pelos dados que recolhem, mediante fichas de matrícula, estatísticas escolares, etc., não produzem informações sistemáticas e detalhadas sobre a situação de cada aluno relativamente aos indicadores da diversidade por nós definidos (origem etnico-cultural, religião, situação socio-económica, ritmos de aprendizagem, NEE, etc.). Assim estas informações não são recolhidas e, consequentemente, elas não as possuem. À vista desarmada, as escolas do EBI aparentam e procuram mesmo imprimir, um certo grau de homogeneidade, especialmente a nível da sua população discente (uso obrigatório de uniformes, procura desta forma mitigar as desigualdades socioeconómicas; ensino em coro, considerando a turma como um todo homogéneo; tentativas de criação de turmas só com alunos repetentes, sob o argumento de dar uma atenção especial a estes alunos, etc.)



Figura 10. – Turma do quarto ano do EBI – Escola de Lavadouro

Entretanto, um olhar mais atento sobre a realidade dessas escolas permite descortinar uma heterogeneidade entre os alunos, reflectindo a complexidade humana e social, conforme já foi debatido neste trabalho.

Não sendo nosso objectivo, neste trabalho, recolher dados quantitativos, mas sim, essencialmente inteirar-nos da forma como a realidade da diversidade é percebida e atendida no contexto escolar, particularmente pelos docentes, pensamos ser, entretanto, pertinente, e a título de enquadramento, apresentar alguns dados que permitem fazer uma ideia sobre a diversidade dos alunos no contexto escolar, tendo em conta algumas variáveis mais visíveis, do nosso ponto de vista.

Para isso procuramos, através do método de observação, acompanhada de entrevista aos gestores e professores, obter dados indicativos sobre temas previamente definidos, nomeadamente sobre a presença, entre os alunos, de uma diversidade étnico-cultural, religiosa, socioeconómica e de crianças com necessidades educativas especiais. Seguidamente apresentamos os dados resultantes dessa indagação.

a) Diversidade étnico-cultural:

Pela observação efectuada às escolas, constatamos que a presença no seio da comunidade escolar de alunos oriundos de outros horizontes culturais que não a cabo-verdiana constitui ainda uma realidade ténue, com uma representatividade muito pequena a nível das escolas do EBI estudadas. Como já afirmamos, a própria forma como as escolas processam as suas informações não permite uma resposta cabal a esta questão. Entretanto, dados recolhidos junto das turmas e dos docentes permitem-nos afirmar a existência de alunos provenientes de outras realidades culturais, traduzindo de certa forma a realidade vivenciada actualmente em Cabo Verde que, de país de emigração, está se tornando também num país de destino de uma imigração, especialmente oriunda dos países vizinhos da África Ocidental.

A título de exemplo, podemos mencionar a escola Nova Assembleia, onde nos foi possível observar todas as turmas. Nela, no universo de 468 alunos, constatamos a presença de 12 alunos estrangeiros, sendo 8 oriundos de países da Costa Ocidental Africana, 2 de origem portuguesa, 1 brasileiro e 1 da Rússia, distribuídos pelas diferentes turmas e anos de escolaridade. Ainda temos o caso da escola de Capelinha onde, através de entrevistas, constatamos a presença de pelo menos 7 alunos estrangeiros, sendo 5 oriundos da Costa Ocidental Africana, nomeadamente da Guiné Bissau e da Nigéria, e 2 oriundos de Portugal.

b) Diversidade religiosa

Cabo Verde, pela sua história, é um país maioritariamente católico, tendo o último Censo 2010 registado uma prevalência de 77,3% de católicos dentre os Cabo-verdianos residentes com mais de 15 anos de idade. Essa percentagem tem reduzido significativamente nos últimos anos (situava acima de 90% à altura da independência), permitindo afirmar que, no contexto actual, se verifica uma tendência para uma cada vez maior pluralidade religiosa. Constata-se um crescimento da religião islâmica, constituindo já os seus aderentes 1,8% da população total residente. Mas também a presença expressiva dos crentes do racionalismo cristão (1,9%), dos nazarenos (1,7%), dos adventistas (1,5%) e jeovás (1%), conforme dados do mesmo Censo. Os considerados “sem religião” perfazem já 10,8% da população geral residente. (INE, Censo 2010)

Esta realidade que se repercute a nível das escolas. Através da observação directa e entrevista a docentes em seis turmas da escola Capelinha, pudemos constatar o seguinte: religião católica como a dominante, mas uma presença de outras como adventistas (5 alunos), testemunhos de Jeová (5 alunos), igreja nazareno (3 alunos), religião islâmica (2 alunos), enquanto 10 dizem não possuir uma religião.

Gerir tal diversidade, nem sempre está isento de complexidade. Tivemos oportunidade de constatar, na Escola de Ponta D'Água um episódio crítico que evidencia uma situação de conflito de pendor religioso, com impacto no processo de aprendizagem dos educandos. Trata-se de um caso em que alunos crentes da “igreja adventista dos reformados”, recusaram tomar refeições quentes, oferecidas gratuitamente pela escola no âmbito da melhoria da dieta alimentar, em parceria com a FICASE, alegando o uso de determinados produtos, na confecção das refeições, (Óleo animal, temperos) cujo consumo não era permissível, segundo os princípios dessa sua religião. Por seu turno, os professores denunciaram a má nutrição e fraco nível de concentração desses mesmos alunos, com implicações a nível dos seus resultados e aproveitamento escolares. Este exemplo concreto revela a presença e a complexidade que essa temática pode ganhar no contexto escolar, colocando desafios à preparação docente.

c) A diversidade socioeconómica

A situação socioeconómica vivida nas escolas do ensino básico é reflexo da realidade social de Cabo Verde, onde, segundo dados do censo 2010, permanece um índice elevado de pobreza (cerca de 26% da população), dos quais 12% se encontra em situação de extrema pobreza, e uma larga maioria da população (mais de 60%) que se percebe como “nem pobres nem ricos”. Apesar do sistema de informação existente a nível das escolas, como já referimos, não nos permitir obter dados concretos sobre esta questão, através da observação directa e de entrevista sobre a percepção dos professores em relação à diversidade socioeconómica entre os seus alunos, confirmamos a reprodução desta situação nas escolas. Na tabela que se segue apresentamos, a título de exemplo, dados indicativos na escola de Capelinha sobre essa realidade escolar, em 5 turmas.

Tabela 7. - Diversidade socioeconómica nas salas de aula – Escola de Capelinha

		Muito pobre	Pobre	Nem pobre nem rico	Rico
3º Ano	32	2	4	26	0
4º Ano	39	4	27	5	3
1º Ano	40	1	0	39	0
2º Ano	35	2	11	21	1
4º ano	38	7	8	20	3
Total	184	16	50	111	7
%	100	8,7	27	60,3	3,8

Fonte: questionários aplicados aos gestores das escolas

Tal situação socioeconómica tem servido de argumento à ligação das escolas a projectos de marketing de algumas empresas (A Coca-cola, a Compal) visando a busca de apoios e patrocínio no sentido de responder as necessidades de vária índole, relacionadas com a vulnerabilidade sócio-económicas dos alunos deste nível de ensino.



Figura 11. – Escola de Pensamento - hora da toma da refeição quente

d) Necessidades Educativas Especiais

Das entrevistas com os professores das 8 escolas, todos foram unânimes em dizer que uma boa parte dos alunos apresenta dificuldade de aprendizagem, independente de se apresentarem alguma deficiência físico-motora e/ou sensorial, de forma visível. Entretanto, afirmaram existir nas escolas alunos com diferentes graus de deficiência visual e auditiva. Mediante observação feita nessas escolas constatamos a presença de alunos que, pelo grau de deficiência que apresentam, há bem pouco tempo não faziam parte do colectivo estudantil das escolas regulares. São exemplos, alunos invisuais (2 na escola de Lavadouro), alunos com síndrome de Down (2 na escola de Pensamento), alunos com problemas mentais (1 na escola de Lavadouro), entre outros.

Questionando os professores das escolas de Lavadouro e Pensamento como se processa o ensino aprendizagem com esses alunos que apresentam um nível de deficiência mais elevado (os com síndrome de Down e os invisuais), ficamos a saber que os mesmos podem, em período contrário às aulas, obter apoio no seu processo de aprendizagem, gratuitamente, em instituições/associações do meio vocacionadas para atender a estas necessidades nomeadamente nas associações ADEVIC (Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde) e na AADICD (Associação de Apoio ao Desenvolvimento e à Integração das Crianças Deficientes).

A *ADEVIC*, fundada em 1993, vem trabalhando deste esta altura na promoção da inclusão dos deficientes visuais. Esta associação desenvolve as suas actividades, especialmente nos domínios da formação e educação; o apoio psicossocial; a promoção da integração, do emprego e da saúde dos deficientes visuais. Na sede desta Associação funciona uma escola do ensino básico, onde crianças invisuais aprendem a ler. Também são desenvolvidos, nesse espaço, cursos de formação profissional, música e artesanato apoiando a integração dos invisuais na vida activa .

Quatro anos após a criação *ADEVIC*, ou seja em 1997, surgiu a *AADICD* (Associação de Apoio ao Desenvolvimento e à Integração das Crianças Deficientes), com uma missão semelhante: promover o desenvolvimento e educação da criança com deficiência, assim como lutar pelos seus direitos. A *AADICD* tem como ponto focal apoiar a criança surda mas também apoia na educação de crianças com atrasos de desenvolvimento (síndrome de down, paralisia cerebral e outras deficiências).

Entretanto, a fruição destes apoios, por parte das crianças com deficiência que frequentam as escolas básicas, depende da possibilidade das famílias em os levar até estas instituições. Uma das professoras entrevistada afirmou que, em certa medida, especialmente no que tange aos alunos com síndrome Down, “eles estão na escola apenas por estar”. Reconhecendo, assim a sua falta de preparação específica e a não disponibilidade de recursos na escola que possam ajudar esses alunos : “com um consigo fazer alguma coisa pois ele é mais aberto à interacção . Mas o outro é completamente apático”. Nesta linha vemos a impreparação das escolas e dos docentes para a materialização de uma política educativa inclusiva .

3. Percepções dos docentes sobre a diversidade e interculturalidade nas escolas

A percepção é uma função cerebral pelo qual se atribui significados a estímulos sensoriais captados através dos órgãos dos sentidos (visão, audição, tacto, gosto, olfacto) mas também através de um processo de aprendizagem social do comportamento esperado (percepção enquanto construção social). O processo de percepção tem o seu início na atenção que, por sua vez, é influenciada por factores de ordem internos e externos (ambientais).

As nossas vivências e experiências, o grau de conhecimento que temos sobre os objectos a serem percebidos, fomentam a nossa capacidade de atenção aos mesmos e, logo, a sua percepção. Nesta óptica, estar sensível a uma determinada realidade, significa ter um mínimo de informação sobre ela o que nos permite estar mais despertos em relação ao assunto. Resumindo, prestamos mais atenção ao que já conhecemos minimamente. Também, a motivação ou o interesse que algo desperta em nós, favorece a sua percepção.

Os factores externos ou ambientais relacionam-se com a intensidade com que o objecto a ser percebido consegue manifestar-se, o que muitas vezes se relaciona com as suas características específicas, no contexto em que se insere, nomeadamente o contraste que provoca com os restantes elementos do meio donde emerge. Assim a uma elevada intensidade associa-se, geralmente, um enorme contraste (que poderá ser por incongruências que o objecto provoca em relação aos outros elementos do contexto), promovendo a visibilidade e estimulando a sua percepção por parte dos sujeitos.

Portanto, entende-se que a percepção não é, pela sua natureza, um fenómeno meramente objectivo. Ela é influenciada pelo conhecimento e pelas referências e crenças que temos em relação ao objecto a ser percebido. Neste contexto os preconceitos, as ideias fixas e os estereótipos jogam um papel importante, influenciando a nossa maneira de ver as coisas. No âmbito educativo, as correntes ideológicas que modelam o nosso pensamento e atravessam o processo socializador de ensino aprendizagem constituem igualmente uma espécie de pano de fundo regulador das nossas percepções. Por outro lado, a percepção é modificada pela presença de um observador, ou de indicadores que apontam opções que poderão influenciar os sujeitos, enviesando a imagem que nos fornecem sobre o tema em análise.

Pelo explanado, o conceito de percepção aproxima-se ao de representação social que segundo Moscovi (1976: 13) pode ser entendido como:

Um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se no seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social. (cit. por Moscovici, 2000: 21).

As representações sociais resultam da interacção comunicativa, sendo determinadas pelas forças psicossociais e políticas que intervêm nestes processos. Uma vez estabelecidas influem, de forma determinante, nas percepções que temos das realidades. Dado que o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade, é muito importante o estudo das percepções, mas aproximar-se de uma imagem correcta das mesmas ou modifica-las constitui uma tarefa complexa.

Neste ponto, mediante dados recolhidos através do questionário aplicado aos docentes das escolas em estudo, pretendemos conhecer e compreender a forma como os mesmos percebem, apreciam e vêm respondendo à diversidade no contexto escolar. Seguindo a lógica dos itens do questionário, a nossa análise estrutura-se à volta dos seguintes *temas*:

- (i) Perspectivas dos professores sobre a diversidade na escola e entre os seus alunos;
- (ii) Apreciação da diversidade no contexto escolar e do seu impacto no processo educativo dos alunos;
- (iii) Reconhecimento da influência da diversidade na prática pedagógica dos docentes;
- (iv) Crenças sobre a capacidade de aprendizagem de todos os alunos e sobre a inclusão das crianças com NEE no sistema regular do ensino;
- (v) Aptidão pedagógica e organizativa dos docentes para aproveitar a força sinérgica da diversidade no desenvolvimento de experiências educativas interculturais e inclusivas
- (vi) Capacidade organizativa das escolas para atender à diversidade e promover uma educação inclusiva e para todos
- (vii) Perspectivas dos professores sobre os desafios da diversidade no desenvolvimento do processo educativo

3.1 Perspectivas dos professores sobre a diversidade na escola e entre os seus alunos

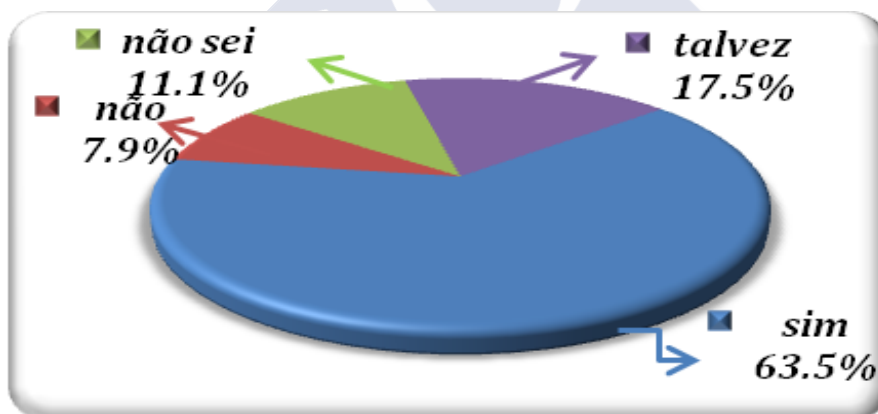
A nossa indagação sobre as perspectivas dos professores em relação à diversidade nas escolas em estudo começa por uma questão que, embora óbvia, é fundamental para a

ancoragem das demais questões ligadas a este processo de investigação empírica. Quisemos, antes de mais, saber se eles, os professores, reconhecem as suas próprias escolas como sendo um espaço de manifestação real da diversidade.

3.1.1 Reconhecimento da escola como um espaço de diversidade

Neste particular, as respostas obtidas do inquérito são elucidativas: dos 69 professores inquiridos, 63,5% (43 professores) vêm as escolas como espaços onde se manifesta a diversidade, demarcando apenas 7,9% dessa posição. Entretanto, os dados apontam também para um número significativo de professores (28,6%) que ainda não têm uma ideia formada e clara sobre a presença ou não dessa realidade social nas escolas, dividindo-se entre “talvez” (17,5%) e “não sei” (11,1%).

Gráfico 7. - Percepção dos professores sobre a presença da diversidade nas escolas



Fonte: dados do questionário aos docentes

Pelos que assumem categoricamente a não existência da diversidade nas escolas e pelas respostas menos seguras, inferimos que, para uma boa parte dos professores do ensino básico inquiridos (36,5%), a diversidade presente nas escolas passa, de certa forma, despercebida, ou por nunca terem abordado o tema, não dispondo de informações que lhes permitem estar mais sensíveis e despertos para esta realidade, ou porque, sob efeito do mito da homogeneidade e da igualdade, pretendem fazer de conta que ela não existe.

Constituindo uma característica definitiva das realidades natural, humana e social, (como ficou patente na parte teórica deste trabalho), a diversidade manifesta-se igualmente a

nível das escolas e das salas de aula, reproduzindo nelas as múltiplas dimensões e a complexidade existentes na sociedade. E, como pudemos observar na nossa estância nas escolas, conforme apontado no ponto correspondente, esta diversidade existe a nível étnico religioso, socioeconómico etc.

Partindo do seu sentido polissémico como pluralidade e diferença, riqueza e desafio no processo educativo, ela exige, à escola, respostas. Estas vão desde a promoção de práticas interactivas e personalizadas, no sentido da sua capitalização pedagógica em prol de uma aprendizagem mais rica, diversificada e pertinente para todos, até a programas que visam a igualdade de oportunidades equidade, especialmente quando as diferenças se traduzem em desvantagens e desigualdades.

Entretanto, o primeiro passo consiste no reconhecimento da diversidade como um facto realmente existente, na busca do seu conhecimento e sua valorização pedagógica.

3.1.2 Significado atribuído pelos professores à diversidade no contexto escolar

Tendo a maioria dos docentes reconhecido a presença da diversidade nas escolas, a interpretação que dela fazem, ou seja o sentido que lhe atribuem, constitui um indicador importante de análise, pois dele depende o tratamento e a abordagem que lhe conferem.

Tendo em conta a natureza aberta e opinativa desta questão, o seu tratamento obrigou-nos a recorrer à técnica de análise de conteúdo, combinando ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, no tratamento dos dados.

Dos 43 inquiridos que afirmaram reconhecer as escolas como espaços de manifestação da diversidade (63,5% do total dos professores inquiridos), 38 (o que corresponde a 88%) apresentaram justificações, permitindo-nos saber como eles definem a diversidade no contexto escolar, ou seja a o quê a associam.

Procedendo a uma leitura analítica das justificações apresentadas pelos docentes, podemos definir, indutivamente, duas grandes categorias que resumem a forma como a diversidade é percebida pelos professores. Segundo os mesmos a *diversidade nas escolas* traduz-se:

- a) Nas características específicas de cada aluno, com destaque à sua origem étnico-cultural (12 referências), ao seu ritmo de aprendizagem (8 referências), à sua proveniência socioeconómica (7 referências), ao seu comportamento (6 referências), à sua religião (3 referências), à sua deficiência (2 referências).
- b) Na existência de actividades extra curriculares e de convivência. Nesta categoria 12 dos professores inquiridos associaram, também, a diversidade nas escolas, a realização de actividades desportivas, culturais e de convivência entre grupos. A diversidade aqui é associada à ideia de diversificação de actividades curriculares e extracurriculares e não a características específicas dos alunos.

Para além dos dois significados da diversidade no contexto escolar acima referidos, deparamos ainda com uma referência à diversidade como *postura e comportamento diferenciados de cada professor* perante seus alunos/colegas, e uma outra associando-a ao *sistema de desenvolvimento curricular* (mono/pluridocência).

Como se pode ver, as respostas dadas abarcam uma multiplicidade de aspectos que, do nosso ponto de vista, ampliam o próprio conceito de diversidade no contexto escolar, ressaltando dimensões da mesma que geralmente não são muito levados em conta quando se aborda este tema, mas que foram apontados, pelos docentes, enquanto dimensões por onde, também, se pode conceber a diversidade nas escolas, nomeadamente através da diversificação de actividades escolares, para além das lectivas. Isto convida-nos a repensar a escola não só como um espaço de atenção à diversidade, mas também de promoção da mesma, numa perspectiva de riqueza e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Apuramos, contudo, que a percepção dos professores sobre a diversidade escolar é bastante fragmentada. As respostas dadas por cada docente reduzem-se quase sempre na identificação de uma única dimensão/aspecto e, na maior parte das vezes, centrado numa determinada particularidade do aluno. Destaca-se, neste contexto, uma associação mais intensa do sentido da diversidade à diversidade cultural, traduzido na presença de alunos estrangeiros ou filhos de imigrantes nas escolas, enquanto elemento de visibilidade de uma diversidade no contexto escolar (diversidade étnico-cultural).

Contudo, através das observações efectuadas nas escolas, constatamos que esta dimensão da diversidade não é ainda tão expressiva em termos numéricos, como evidenciado

no ponto anterior. Pensamos que esta discrepância entre uma presença pouco significativa, em termos numéricos, mas, entretanto, com uma relativa intensidade, em termos de visibilidade, poderá encontrar uma explicação na interiorização de um conceito da diversidade como diversidade etno-cultural, muito em voga na actualidade nos discursos educativos sobre a diversidade no contexto escolar.

3.1.3 Percepção do grupo-turma: Diversidade ou homogeneidade

Apesar da maioria dos professores afirmar reconhecer a presença de uma diversidade nas escolas, mormente entre os seus alunos, quando questionados sobre a forma como vêm os seus alunos na sala de aula, a maioria (59,1%) tende a assumir uma percepção de igualdade/homogeneidade conforme se pode conferir o gráfico seguinte.

Gráfico 8. - Percepções dos professores sobre homogeneidade no grupo - turma



Fonte: Fonte: dados do questionário aos docentes

Esta percepção poderá levar-nos a inferir que, para eles, a diferença entre os seus alunos não constitui uma base para um tratamento desigualitário e/ou diferenciado. Aventamos a hipótese de que esse resultado poderá relacionar-se com uma pouca sensibilidade e/ou conhecimento de estratégias de discriminação positivas e compensadoras das desigualdades em termos didáticos e pedagógicos numa situação de inclusão. Com efeito algumas práticas observadas nas escolas (formação de turmas só com alunos repetentes, uso da palmatória para por cobro às dificuldades dos alunos) apontam para uma impreparação dos docentes em lidar com diversidade de uma forma inclusiva, laborando dentro de uma postura didáctica mais monolítica e tradicional.

Dos que afirmaram ter uma visão diferenciada dos seus alunos (27 professores), fundamentaram, entretanto, a sua posição com base em *factores* ligados:

- c) À aprendizagem (17 referências). Destaca-se neste grupo especialmente a questão dos ritmos diferenciados de aprendizagem (10 referências); facilidade/dificuldade de compreensão, concentração e assimilação dos conteúdos (4 referências); interesse e motivação (3 referências).
- d) Ao comportamento do aluno (7 referências)
- e) À situação socioeconómica do aluno (5 referências).
- f) Ao acompanhamento por parte da família, bem como carências afectivas, diferenciando entre aqueles que contam e aqueles que não contam com acompanhamento familiar (3 referências).

Curiosamente, constatamos uma única referência relativamente a questão de o aluno ser ou não portador de NEE, como factor diferenciador, e nenhuma referência ao factor etno-cultural. Isto leva-nos a interpretar que estes factores, se bem traduzem uma diversidade *visível* ou mais garrida nos espaços escolares não constituem porém, na visão dos professores, em factores de diferenciação/demarcação dos alunos entre, supostamente, por um lado, nacionais e, por outro, estrangeiros ou entre alunos com e sem necessidades educativas especiais. Como pode ser que algo tao visível como uma deficiência ou uma etnia nao seja percebido pelos professores como factor de diferenciação? Em sintonia com a hipótese acima aventada, esses dados apontam também para a ideia de que estratégias de atenção compensatórias para esse grupo de alunos não constituem práticas habituais nas nossas escolas do EBI. Pensamos que isto poderá estar correlacionado com a falta de formação docente e de preparação das escolas, de forma geral, no âmbito da atenção à diversidade. As implicações dos discursos sobre a inclusão (nomeadamente na acessebilidade aos espaços escolares e a disposição de recursos para atender às crianças que tenha algum tipo de dificuldade em acompanhar o desenvolvimento curricular e nas estratégias pedagógicas de diferenciação positiva) ainda não chegaram às escolas do ensino básico. Voltaremos a este assunto mais à frente neste trabalho.

Finalmente, infere-se, que na perspectiva dos docentes, o que mais divide os alunos na sala de aula é o seu ritmo e facilidade/dificuldade de aprendizagem, o seu comportamento e a sua situação socioeconómica. Todavia, se os docentes constatarem a diferença, entre os alunos, não mencionam estratégias de diferenciação pedagógica, insistindo no tratamento igualitário, o que nos leva a pensar na homogeneidade das práticas, confirmada, de certa forma, pelas

observações que efectuamos *in loco* (ensino colectivo, privilegiando a memorização e a repetição).

3.2 Apreciação sobre o impacto da diversidade na escola e no processo educativo dos alunos

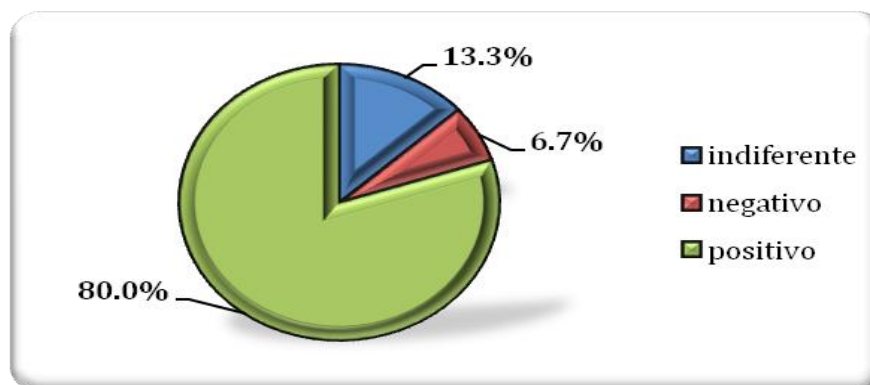
Apreciar uma realidade implica mais do que o seu reconhecimento. Na apreciação importa uma tomada de posição crítica, entrando na esfera da avaliação ou seja da formulação de um juízo de valor. Isto não significa que a apreciação não se fundamenta em dados objectivos. Na verdade, o juízo de valor que dela decorre baseia-se em elementos objectivos e subjectivos da realidade a ser apreciada. Contudo, este pode ser camuflado, procurando as pessoas expressar simplesmente o “politicamente correcto”. Assim, conhecer a verdadeira apreciação que as pessoas fazem de uma determinada realidade é uma tarefa complexa, todavia importante, pois nos informa das expectativas que já estão formadas acerca da mesma e dos preconceitos que lhe são imputados.

Procurando conhecer a apreciação que os professores fazem acerca da diversidade presente na escola e entre os seus alunos, elaboramos vários tipos de questões incidindo sobre os indicadores mais prováveis desta realidade.

3.2.1 *Apreciação da diversidade entre os alunos: factor positivo, negativo ou neutro*

De uma forma geral, os dados reflectidos no gráfico seguinte apontam que, para além do seu reconhecimento, a maioria dos docentes inquiridos (80%) aprecia positivamente a diversidade entre os seus alunos, pese embora uma percentagem significativa dos professores (20%) terem revelado estar ainda pouco sensibilizado em relação a esta realidade.

Gráfico 9. - Apreciação dos professores sobre a diversidade entre os alunos



Fonte: dados do questionário aos docentes

Estes dados podem entretanto traduzir o politicamente correcto sendo que uma questão directa presta geralmente a este tipo de enviesamento. Na sequência quisemos, portanto aprofundar o conhecimento sobre o tema.

3.2.2 Dimensões da diversidade dos alunos com maior impacto no seu processo educativo

Seguidamente, procuramos conhecer a opinião dos professores sobre o impacto de determinadas dimensões da diversidade dos alunos no processo educativo escolar dos mesmos, dados esses compilados na tabela que se segue.

Tabela 8. - Dimensões da diversidade com impacto no processo educativo dos alunos

Parâmetros	Muito		Nada		Pouco		Sem opinião	
Situação socioeconómica	24	42.9%	9	16.1%	22	39.3%	1	1.8%
Origem Étnico-cultural	5	14.7%	13	38.2%	8	23.5%	8	23.5%
Opção religiosa	7	17.9%	10	25.6%	13	33.3%	9	23.1%
Domínio da língua usada no ensino	28	53.8%	8	15.4%	14	26.9%	2	3.8%
Capacidade sensorial-motor	18	43.9%	6	14.6%	1	2.4%	16	39.0%
Necessidades Educativas Especiais	22	53.7%	6	14.6%	1	2.4%	12	29.3%
Ritmos de Aprendizagem e aproveitamento escolar	24	48.0%	2	4.0%	1	2.0%	23	46.0%
Modo de comportamento, atitude e valores	30	60.0%	4	8.0%	1	2.0%	15	30.0%

Fonte: dados do questionário aos professores

Na opinião dos professores, a dimensão da diversidade que mais interfere no processo educativo dos alunos é o seu *modo de comportamento*, tendo 60% dos inquiridos considerado esta dimensão de “muito impactante” nesse processo. Realmente para uma boa parte dos docentes, a gestão da conduta dos alunos na escola, e mormente na sala de aula, constitui um dos grandes desafios da diversidade no contexto escolar conforme podemos depreender tanto das outras questões colocadas como da observação efectuada e das conversas informais tidas com os mesmos.

Essa preocupação dos docentes traduz, a nosso ver, a complexidade subjacente à questão da diversidade na sala de aula perante um professor que tem um programa a cumprir, num tempo estipulado pela Administração educativa. Evidencia, igualmente, a necessidade de se criar um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento do processo educativo, com as condições mínimas necessárias, tal como estipuladas na LBSE no seu artigo 79, nomeadamente:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos, instrumentos e materiais de educação artística.

Ora constatamos que, a maior parte das escolas observadas, não possuem estas condições que permitiriam uma formação mais dinâmica e integral, favorecendo um melhor desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor dos alunos. Com aulas magistrais, um ensino em coro baseado na repetição/memorização e confinado ao espaço-turma, qualquer manifestação do aluno na sala pode ser interpretado como indisciplina.

Por outro lado, os dados acima apontados poderão significar uma certa impreparação dos professores para gerir a diversidade na sala de aula. A gestão de condutas exige competências didáctico-pedagógicas, organizativas, motivacionais e de liderança que permita uma diversidade na unidade. Quando não se têm estas competências ou não são suficientes, a diversidade de conduta dos alunos pode ser percebido como um perigo ou uma ameaça para uma adequada gestão da parte do professor.

A segunda dimensão considerada de maior impacto é o *domínio da língua usada no ensino* (53,8%), embora apresentando também uma aderência significativa de professores que a consideram, igualmente, de “pouco impactante” (26,9%) ou de “nada impactante” (15,4%) no processo educativo. De este tema falaremos com mais detalhe no ponto seguinte. Em

terceira posição segue-se a dimensão *NEE*, considerada por 53,7% dos docentes como tendo interferência forte no processo. Neste ponto interessa-nos referir (como apontado anteriormente) que as próprios professores se consideram completamente despreparados para, no âmbito do processo educativo escolar, proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo e afectivo desses alunos. Realmente, pela observação efectuada nas escolas constatamos sérias limitações físicas, pedagógicas para responder aos desafios da inclusão escolar de alunos com *NEE*.

As dimensões *ritmos de aprendizagem e capacidade sensorial motora* seguem-se na quarta e quinta posições, respectivamente. São variáveis onde, apesar de um número percentual relativamente elevado de docentes que as consideraram de muito impactante no processo educativo dos alunos, (48% e 43%, respectivamente), existe, também, uma quantidade significativa dos mesmos que evidenciaram não ter uma opinião formada sobre este assunto (46% para a primeira variável e 39% para a segunda). Estarão os professores suficientemente sensibilizados para perceberem e fazerem caso dos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos e considerarem as suas diferenças sensoriais motoras no processo educativo dos mesmos? Uma leitura dos números constantes no quadro, a respeito destas duas variáveis, leva-nos a perceber uma certa falta de sensibilização dos docentes para perceberem o impacto destes factores no processo educativo e, deduzimos, de definirem estratégias que consideram estas especificidades no processo de construção de uma educação mais inclusiva e intercultural. Como veremos mais frente, neste trabalho, na hora de analisar as responsabilidades pelas dificuldades dos alunos, os professores apontam, geralmente, os pais e as especificidades dos próprios alunos. Não estão sensibilizados para verem os factores escolares e os ligados à sua própria interacção pedagógica como participantes na facilitação ou no entravamento do progresso nas aprendizagens dos alunos.

Finalmente, alguns professores inquiridos consideram a *Situação socioeconómica, opção religiosa e a origem étnico-cultural* dos alunos (24%, 17,9% e 14,7% respectivamente) como, também, factores impactantes no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Entretanto a maioria demarcaram desta posição. Realmente o primeiro passo para organizar uma educação atenta à diversidade é reconhecer a diferença e estar consciente de que ela pode contribuir positivamente para o enriquecimento de todos. Mas que, também, pode ser um sério obstáculo ao progresso individual do aluno. Em todos os casos, o reconhecimento do impacto da diferença é uma base para estudar

estratégias que a capitaliza na transformação dos processos e dos contextos educativos tornando-os mais humanizados e competentes para promoverem o progresso de todos.

Podemos afirmar que, de uma forma geral, as diferentes dimensões da diversidade dos alunos por nós indicadas foram todas consideradas pelos docentes como tendo algum impacto no processo educativo dos mesmos. Entretanto notamos também uma certa insensibilidade para com algumas variáveis de impacto no processo educativo dos alunos.

A questão linguística, pela complexidade que envolve no nosso contexto específico, merece uma análise mais aprofundada. Na continuação exploraremos melhor as percepções docentes sobre este tema

3.3 O impacto da situação linguística do país na sala de aula

Sendo a variável “domínio da língua do ensino” apreciada, pela maioria dos docentes (53%) como sendo uma dimensão com muito impacto no processo educativo dos alunos, perguntamos ainda sobre o que pensam eles (os docentes) sobre os reflexos da situação linguística do país (em que a língua materna não é a língua oficial do ensino nem objecto de estudo nas escolas que leccionam). Para indagar sobre esta questão, os parâmetros de análise foram previamente definidos por nós, fazendo parte do questionário aplicado aos docentes.

Tabela 9. - Apreciação dos professores em relação à situação linguística na sala de aula

Parâmetros	Valor	%
Sim, positivamente, pois é aproveitada para aprendizagem nas duas línguas (Bilinguismo)	48	70%
Sim, negativamente, pois dificulta aprendizagem de todos os alunos	7	10%
Dificulta a participação dos alunos na sala de aula	32	46%
Dificulta o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas nos alunos.	25	36%
Constitui uma causa do Insucesso escolar	11	16%
Favorece apenas determinados alunos, cujos pais utilizam o português na comunicação em casa	20	29%
não influência no processo ensino aprendizagem dos alunos	10	14%

Fonte: dados do questionário aos docentes

Dos dados acima expostos conclui-se que 70% dos inquiridos acreditam que a situação linguística cabo-verdiana interfere positivamente no processo ensino-aprendizagem, pois favorece uma aprendizagem nas duas línguas. Entretanto, um número

significativo dos inquiridos (incluindo uma parte dos que afirmaram a posição anterior) acredita que esta situação constitui também um factor negativo no processo ensino – aprendizagem na sala de aula, uma vez que dificulta a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem (46%) e/ou dificulta o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas nos alunos (36%) e/ou favorece apenas os alunos que utilizam o português como língua de comunicação em casa (29%). Ainda 16% dos professores inquiridos concordam que poderá ser uma causa do insucesso escolar; 10% responsabilizam-na pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos; e 14% não lhe reconhecem qualquer importância no processo ensino-aprendizagem.

Como se vê a perspectiva dos docentes sobre esta questão traduz uma ambivalência muito grande exigindo, uma abordagem mais complexa. A questão em si merece outros desenvolvimentos que extravasam o âmbito deste trabalho. É um tema no que há que ter em conta *factores* como: (i) as dificuldades linguísticas dos alunos especialmente no que tange ao domínio da língua portuguesa; (ii) o tipo de abordagem linguística usada no ensino do português (português como língua primeira); (iii) a exclusão da língua materna do ensino e as consequências desta exclusão nomeadamente no desenvolvimento de competências de expressão oral e escrita, de reflexão e interpretação da informação (iv) a ausência de línguas estrangeira no currículo do ensino básico até o momento. Todavia, retomaremos este assunto no âmbito do cruzamento dos dados entre a política educativa e o pensamento e acção docente e na produção das recomendações derivadas deste estudo.

3.4 Reconhecimento de uma influência da diversidade na sua prática pedagógica

Embora a diversidade no contexto de sala de aula não seja ignorada pelos professores inquiridos, sendo mesmo apreciada positivamente por eles, uma boa parte concorda que nas suas práticas pedagógicas ela pouco ou em nada interfere, conforme ilustra a tabela seguinte.

Tabela 10. - Influência da diversidade na prática pedagógica dos docentes

Variáveis	Totalmente de acordo		Concordo em parte		Não Concordo		Sem opinião		Não respondeu	
A diversidade não influencia e nem interfere	18	26.1%	19	27.5%	18	26.1%	6	8.7%	8	11.6%
Nunca pensei na diversidade.	5	7.2%	4	5.8%	45	65.2%	5	7.2%	10	14.5%

Fonte: Questionário aos docentes

Com efeito, somando os dados, podemos chegar a conclusão de que a maioria dos docentes (53,6%) dos mesmos concorda, totalmente ou em parte, que a diversidade não interfere na sua prática pedagógica. Estes dados traduzem, a nosso ver, e como já tínhamos afirmado anteriormente, a impreparação dos docentes para a promoção de estratégias educativas de atenção à diversidade na sala de aula. Em causa está a própria formação o docente, uma das chaves para a adaptação do ensino básico aos desafios da diversidade e da inclusão. É também preocupante constatar que um número de cerca de 20% dos docentes (somando os que concordaram totalmente e em parte com os que não tem uma opinião formada) nunca pensou na diversidade na sua prática pedagógica. Reforçamos aqui a hipótese de que a construção de uma escola inclusiva e intercultural deve assentar-se, fundamentalmente, na preparação dos docentes para reconhecerem, valorizarem e responderem positivamente aos desafios da diversidade no contexto escolar.

Quanto àqueles que reconhecem a influência da diversidade na sua prática pedagógica (tabela 11), a maioria concorda plenamente que a mesma permite, sobretudo, trabalhar valores de convivência (58%) e promover intercâmbio e dinâmicas de grupo (58%). Ainda, baseando nos dados, acrescentamos, que uma boa parte dos professores inquiridos concordam, totalmente com as ideias de que a diversidade na sala de aula é aproveitada para fomentar a participação de todos (47,8%) e que ela tem sido uma estratégia-recurso para promover competências pessoais e interpessoais nos alunos (42%).

Tabela 11. - Influência positiva da diversidade na prática pedagógica dos docentes

Variáveis	Totalmente de acordo		Concordo em parte		Não Concordo		Sem opinião		Não respondeu	
Trabalhar Preconc. Raciais	23	33.3%	13	18.8%	6	8.7%	19	27.5%	8	11.6%
Prom. Comp. Pessoais e Relac. Alunos	29	42.0%	18	26.1%	3	4.3%	11	15.9%	8	11.6%
Ref. Ident. Pessoal	19	27.5%	1	1.4%	30	43.5%	9	13.0%	10	14.5%
Interc. Ideias e Dinâm. Grupo	40	58.0%	1	1.4%	15	21.7%	6	8.7%	7	10.1%
Trabalhar Valores e Convivência	40	58.0%	1	1.4%	14	20.3%	7	10.1%	7	10.1%
Oportunidade p/ Auto reflexão Prof.	25	36.2%	1	1.4%	23	33.3%	12	17.4%	8	11.6%
Fomento à Participação	33	47.8%	1	1.4%	16	23.2%	7	10.1%	12	17.4%
Divers. Formas Comunicação	27	39.1%	1	1.4%	31	44.9%	2	2.9%	8	11.6%
Conteúdo/Currículo	19	27.5%	1	1.4%	33	47.8%	5	7.2%	11	15.9%

Fonte: Questionário aos docentes

Estes dados poderão levar-nos a inferir que os docentes inquiridos assumem o valor positivo da diversidade na sua prática pedagógica. Entretanto, analisando-os de forma mais detalhada, constatamos que uma boa parte dos inquiridos demarcam da posição de que a diversidade presente na sala de aula requer/permite: (i) diversificar as formas de comunicação pedagógica (44.9%); (ii) introduzir outros conteúdos no currículo desenvolvido na sala de aula (47, 8%); (iii) reforçar a identidade pessoal de todos os alunos e a coesão no grupo-turma (43,5%); (iv) reavaliar a sua prática pedagógica e a promover a auto-reflexão (33,3%); (v) fomentar a participação de todos (23%); (vi) organizar trocas e intercâmbios de ideias através de debates e dinâmicas de grupos (21%); (vii) trabalhar valores da convivência 20%).

Perante este cenário, podemos afirmar que existe ainda um longo caminho a percorrer para que a diversidade passe a ser encarada como um potencial na promoção de valores da interculturalidade e da inclusão no contexto escolar, e particularmente na prática pedagógica dos professores.

Seguidamente passaremos a analisar os parâmetros indicativos de uma influência negativa da diversidade nas práticas pedagógicas dos professores.

Tabela 12. - Influência negativa da diversidade na prática pedagógica dos docentes

Variáveis	Totalmente de acordo		Concordo em parte		Não Concordo		Sem opinião		Não respondeu	
Impede Cumprimento do Programa	1	1.4%	12	17.4%	39	56.5%	7	10.1%	10	14.5%
Dificulta Prat. Pedagógica	5	7.2%	2	2.9%	45	65.2%	11	15.9%	6	8.7%
Fomento Discriminação	2	2.9%	5	7.2%	42	60.9%	11	15.9%	9	13.0%

Fonte: dados do questionário aos docentes

Conforme os dados da tabela 12, a probabilidade de se verificar uma influência negativa da diversidade na sala de aula, nomeadamente no que concerne às variáveis “impede o cumprimento do programa”, “dificulta prática pedagógica” e “fomenta à discriminação”, foi praticamente descartada pelos docentes, pois o grosso dos inquiridos demarcou-se claramente de posições que pudessem inferir a tal hipótese. Contudo, 18,8% dos professores concordaram, totalmente ou em parte, que a diversidade na sala de aula pode impedir o cumprimento do programa e 10,1% concordam que a diversidade pode dificultar a prática pedagógica e fomentar a discriminação na sala de aula.

Assim, se pode ver a diversidade constitui realmente um desafio às escolas e, particularmente, à prática pedagógica dos docentes, implicando uma perspectiva complexa no processo educativo. Os dados que acabamos de analisar evidenciam as limitações das escolas e dos próprios professores no âmbito da promoção de uma educação inclusiva e intercultural, enquanto um desafio à instituição escolar, demonstrando a necessidade de uma maior aposta na capacitação das escolas e dos docentes.

3.5 Crenças e expectativas dos professores sobre a aprendizagem e a inclusão de todos

Partimos aqui do pressuposto de que as crenças dos professores em relação à capacidade de aprendizagem dos seus alunos concorrem activamente no processo ensino-aprendizagem dos mesmos, constituindo num factor importante na determinação do seu sucesso/insucesso. Por outro lado, a construção de uma escola inclusiva, com todos e para todos, alimenta-se na ideia de que todos os seres humanos, independentemente das suas especificidades, são susceptíveis de um progresso através da educação e devem ter a oportunidade de desenvolver

o máximo possível do seu potencial, de uma forma interactiva nas classes regulares. Os educadores com tendência à inclusão posicionam-se dentro desta crença. É nesta perspectiva que, mediante parâmetros previamente definidos, pretendemos conhecer a posição dos nossos inquiridos, recolhendo dados que nos permitem avaliá-los na perspectiva de serem ou não professores tendentes à inclusão.

Neste âmbito foram apreciadas as suas opiniões sobre os seguintes *parâmetros*: (i) a capacidade de aprendizagem de todos os alunos; (ii) a relação entre ser aluno filho de imigrantes/dificuldades de aprendizagem e entre ser “aluno economicamente desfavorecidos/dificuldades de aprendizagem; (iii) Os dados recolhidos encontram-se compilados no quadro que se segue:

Tabela 13. - Crenças dos professores sobre inclusão/capacidade de aprendizagem dos alunos

Parâmetros	Concordo Totalmente		Parcial		Não Concordo		Sem opinião	
Alguns alunos não conseguem aprender	5	7.2%	27	39.1%	30	43.5%	7	10.1%
Alunos com deficiência deveriam ser agrupados em turmas especiais	21	30.4%	20	29.0%	19	27.5%	9	13.0%
Alunos filhos de imigrantes são menos capazes e requerem atendimento especial	3	4.3%	11	15.9%	42	60.9%	13	18.8%
Turmas inclusivas facilitam e enriquecem a aprendizagem de todos	17	24.6%	33	47.8%	12	17.4%	7	10.1%
Alunos economicamente desfavorecidos apresentam maior dificuldade de aprendizagem	9	13.0%	25	36.2%	28	40.6%	7	10.1%
A diversificação de estratégias pedagógicas constitui uma resposta à diversidade na sala de aula	53	76.8%	8	11.6%	2	2.9%	6	8.7%

Fonte: dados do questionário aos docentes

Fazendo uma leitura dos dados apresentados na tabela 13, podemos destacar o seguinte:

➤ No que tange às **expectativas dos docentes em relação à capacidade de aprendizagem de todos alunos**, pela percentagem dos nossos inquiridos (39.1%) que tendem à opinião favorável, (concordam parcialmente) quando colocados perante a afirmação de que “alguns alunos não conseguem aprender” e os que não concordaram com essa afirmação (43,5%), conclui-se tratar de uma questão polémica para os professores, que se encontram claramente divididos na opinião, existindo, uma tendência para se posicionarem dentro daquilo que consideram “o politicamente correcto”.

De facto, para uma boa parte dos docentes custa manter uma posição de que todos os alunos conseguem aprender, especialmente pela sua vivência e experiência quotidiana de repetência e fracasso escolar de muitos deles, nas escolas onde laboram, conforme atesta os

dados do estudo sobre a situação da criança e do adolescente em Cabo Verde já referidos neste trabalho.

Quem seriam os alunos, então, que mais evidenciam dificuldades em aprender? Embora, uma percentagem expressiva de docentes afirmarem não ter uma opinião formada em relação aos parâmetros que avançámos, os dados da tabela permitem-nos afirmar que, na opinião dos mesmos, não existe correlação entre as dimensões “ser filho de imigrante” e “capacidade de aprendizagem”, tendo demarcado 60,9% dos professores inquiridos de tal hipótese de correlação. Entretanto uma boa parte dos docentes estão parcialmente de acordo que a situação socioeconómica dos alunos exerce uma influência na aprendizagem e sucesso dos mesmos. Aprofundamos a análise desta questão mais à frente, no tópico referente às crenças dos docentes sobre o perfil do melhor /pior aluno.

➤ As pontuações dos nossos inquiridos em relação ao parâmetro “*agrupamento de alunos com deficiência em turmas especiais*” evidenciam uma certa aptidão dos professores para turmas segregadas, em vez de turma inclusivas, uma vez que 30,4% dos inquiridos dizem concordar totalmente com agrupamento dos alunos que apresentam deficiências em turmas especiais e 29% concordam mesmo que parcialmente, ou seja são susceptíveis de apoiar formação de turmas especiais para portadores de alguma deficiência. Entretanto 27,5% demonstraram ser contra tal prática, o que deixa transparecer que a filosofia de educação inclusiva está a penetrar, mesmo que na sua fase incipiente, no pensamento dos docentes, embora se poderá, aqui também referir à interferência do “politicamente correcto”. Isto confirma-se de uma certa forma, se levarmos ainda em consideração que, de acordo com os dados recolhidos da observação por nós feita às escolas e das entrevistas com os gestores, a maioria delas, possuem turmas formadas só com alunos repetentes e com idade mais avançada na tentativa de criar grupos homogéneos que, segundo eles, lhes permite trabalhar mais facilmente e dar uma atenção específica a estes grupos.

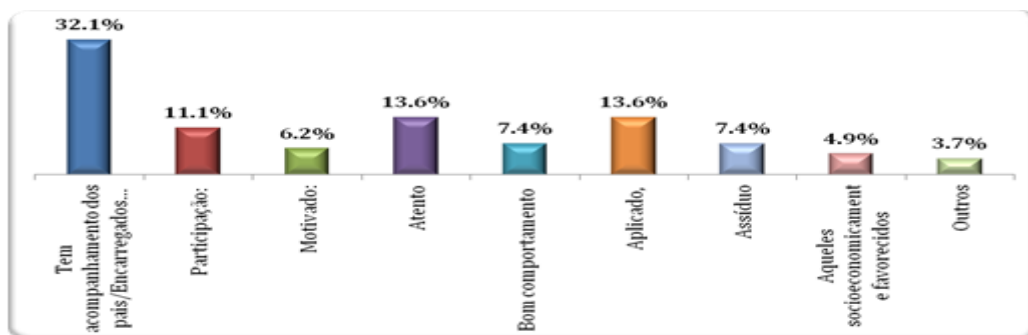
Em consonância com o debatido na parte teórica deste trabalho, pensamos que tal prática está em claro desacordo, em termos práticos, com a filosofia da inclusão. Analisamos com os autores como Tap (1996), Ainscow (1997), Álvarez Núñez (1999), os efeitos do segregacionismo escolar no etiquetamento dos alunos, nas expectativas dos professores sobre essas turmas e estudantes e na auto-estima desses alunos. Por outro lado, consideramos um dado através das entrevistas aos gestores das escolas onde eles evidenciaram que, normalmente, quem desenvolve a docência nesses grupos de repetentes são os professores

mais novos e com menos experiência, etc. Assim, pensamos que esta forma de actuar nas escolas não constitui uma prática assertiva no domínio da promoção e atenção à diversidade.

Finalmente, a perspectiva dos docentes em relação ao impacto positivo de *turmas inclusivas* no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, evidencia as contradições entre o ideal da inclusão, as respostas baseadas no “politicamente correcto” e as dificuldades práticas da sua implementação nas escolas. Pelos números, 24,6% dos professores dizem concordar totalmente, 47,8% concordam parcialmente e 17,4 não concordam. Por outro lado, os docentes quase que se convergem em torno da ideia de que a diversificação de estratégias pedagógicas constitui a opção metodológica para responder a diversidade na sala de aula. (cf. Tabela 13). Entretanto, na nossa presença nas escolas observamos mais o ensino em coro do que a diversificação de estratégias pedagógica.

➤ Na nossa indagação aos professores quisemos também conhecer, de forma mais aprofundada, as suas **crenças em relação aos factores ou critérios que interferem na determinação do melhor/pior aluno**. Tratando-se de uma questão aberta, a análise qualitativa dos resultados recolhidos impôs-se. O que determina um bom aluno ou aluno fraco, segundo os professores, está basicamente relacionado com o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação, ou com o comportamento do próprio aluno (se este é atento, aplicado, participativo, aberto e cumpridor dos seus deveres). Portanto, na percepção dos professores a responsabilidade dos pais/encarregados de educação é determinante na definição de bom aluno, sem descartar também factores individuais onde o papel do próprio aluno no processo desempenha um papel relevante.

Gráfico 10. - Factores que interferem na definição de bom/mau aluno



Fonte: dados do questionário aos professores

Analisando esses dados à luz da fundamentação teórica deste trabalho, podemos afirmar que é necessário uma perspectiva mais aberta que enquadra a questão do sucesso/insucesso escolar dos alunos, dentro das opções filosóficas, organizativas e didáticas assumidas pelos agentes educativos e não meramente atrelada a factores individuais ou a causas externas às escolas e aos docentes. A abordagem educativa intercultural e inclusiva, na medida em que propugna por uma escola enquanto plataforma de integração e orientação, ressalta a consideração de outras variáveis que impedem a aprendizagem, nomeadamente, *curricula* monoculturais, sua gestão dentro de uma perspectiva homogeneizadora; a forma pouco cooperativa como são organizadas as classes e as actividades escolares privando as mesmas de beneficiar dos contributos de uma abertura à participação de todos (incluindo a própria comunidade); a forma como é levada a cabo o processo didáctico, baseando-se na transmissão/reprodução de conteúdos “frios”, sem considerar uma abordagem mais interactiva e construtivista do saber; o sistema de avaliação baseado na competição dos testes. Enfim um conjunto de factores ligados à escola, às políticas educativas e aos docentes, que são geralmente omissos nas abordagens exógenas ou individualistas da análise do sucesso/insucesso escolar.

➤ As **situações de abandono escolar** merecem igualmente atenção quando se fala do atendimento à diversidade nas escolas. Nesta linha, procuramos conhecer a percepção dos professores sobre os factores que poderão estar na base deste fenómeno. Pensamos que o conhecimento de tal percepção poderá ajudar na busca de soluções sustentáveis a esse problema escolar. Em coerência com o conceito que os professores apresentam a cerca do melhor e do pior aluno, também tentam explicar as situações de abandono e insucesso escolares, baseando-se exclusivamente em factores intrínsecos aos próprios alunos e à família, descartando a sua correlação com qualquer responsabilidade imputada à escola e/ou à própria actuação dos docentes.

Todavia, importa considerar que existem factores ligados à organização e funcionamento das escolas, bem como aos próprios professores, que podem interferir no (in)sucesso escolar dos alunos e no abandono escolar. Nomeadamente, quando as suas especificidades linguísticas, culturais, religiosas, etc, não são consideradas e atendidas nas escolas; quando estas não dispõem dos recursos pedagógicos necessários à promoção do desenvolvimento integral do aluno, nem de serviços de orientação e apoio; quando os

professores possuem crenças e desenvolvem práticas pedagógicas não orientados dentro dos valores da inclusão e da interculturalidade, nem apercebem a diversidade como factor positivo na sala de aula e reestruturante da sua prática pedagógica. As análises feitas até agora permitem-nos confirmar a presença desses factores limitantes a nível das escolas em estudo.

7.5 Aptidão pedagógica e organizativa dos docentes para aproveitar a força sinérgica da diversidade na promoção de experiências educativas interculturais e inclusivas

Avaliar a aptidão dos docentes no desenvolvimento de uma prática pedagógica promotora de experiências educativas interculturais, ou seja, favorecedora de uma aprendizagem de valores de relação, de competências comunicativas e de um pensamento crítico em relação a situações de desigualdades, de injustiça e de discriminação, constituiu uma das nossas metas. Conscientes das limitações dos instrumentos utilizados para avaliar estas questões tentamos aproximarmos da sua análise, indagando-os sobre:

- A sua sensibilidade e habilidade de abordar temas curriculares, nomeadamente da história de Cabo Verde, numa perspectiva crítica e de desconstrução;
- A frequência com que utilizam estratégias pedagógicas favorecedoras de interacção, participação, intercâmbio e aprendizagem cooperativa (organização de equipas de trabalho, intercâmbio);
- A sua perspectiva em relação à participação da comunidade na vida escolar e na sua prática pedagógica em particular.

a) Sensibilidade e habilidade para abordar temas da história de Cabo Verde numa perspectiva crítica e de desconstrução

Relativamente este aspecto, sendo uma pergunta orientada, as opções escolhidas pelos professores revelam a assunção de uma perspectiva tradicional na abordagem dos temas e factos da história cabo-verdiana, não aproveitando o seu potencial para uma análise mais crítica, nomeadamente a desconstrução de posturas etnocêntricas e, consequentemente, de preconceitos raciais. Isso nos leva a concluir que os professores estão pouco sensibilizados para abordar a experiência histórica cabo-verdiana numa perspectiva de análise crítica e

reflexiva sobre os processos de comunicação intercultural como se pode conferir o quadro seguinte.

Tabela 14. - Abordagem da experiência social cabo-verdiana na sala de aula

Parâmetros	Frequência	%
P/ explicar história Cabo Verde	45	65
P/ reflectir sobre posturas etnocêntricas	7	10
P/ demonstrar diversidade cultural em CV	41	59
P/ reflectir sobre a escravatura	9	13
P/ trabalhar identidade cultural	43	62
Não	5	7

Fonte: dados do questionário aos docentes

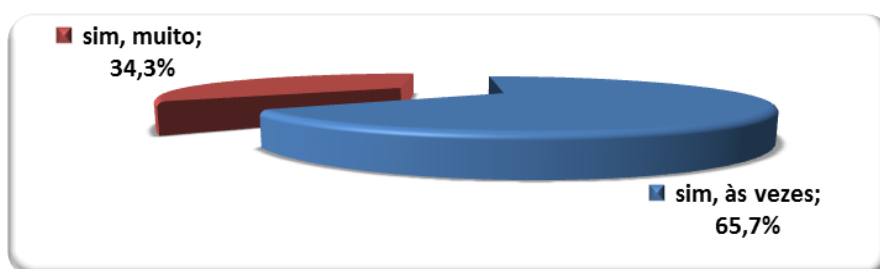
Defendemos aqui a necessidade de preparar os docentes para uma gestão curricular estruturada numa perspectiva educativa intercultural, no sentido capacitarem os estudantes para a vivência intercultural. A revisão da literatura e o debate sobre variados aspectos ligados à formação e desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, nomeadamente a sua génese, a partir de um encontro de culturas, a mestiçagem e a formação da criolidade, os movimentos migratórios, etc. são temas que favorecem a montagem de experiências educativas interculturais, numa perspectiva crítica. A promoção de competências e valores interculturais, como defendido na parte teórica deste trabalho, deve partir da análise dos modelos de percepção do outro considerado diverso. Ora, a análise de temas como a mestiçagem, o processo dialógico de formação das identidades; as desigualdades, a exploração e opressão no âmbito do colonialismo e do tráfico negreiro, são autênticas oportunidades para se reflectir sobre a forma como temos vindo a relacionar com o diverso e a consequente tomada de consciência das mudanças necessárias no nosso esquema de pensamento para podermos contribuir para um diálogo intercultural mais justo. Pensamos que essa desconstrução é relevante para produzirmos sínteses culturais mais inclusivos e cimentarmos o valor da interculturalidade na nossa sociedade.

b) Uso de estratégias pedagógicas favorecedoras de interacção

Quanto a esse aspecto – organização de estratégias pedagógicas que promovem a interacção e facilitam a participação e inclusão de todos, nomeadamente organização de equipas de trabalho, intercâmbio inter-grupos e inter-escolas – os dados do inquérito (confirmados, de resto, pelas entrevistas e observação *in loco*) permitem-nos constatar que a

técnica de trabalho de grupo, enquanto uma forma de promover a interação e a construção participativa do conhecimento, permitindo desenvolver competências e valores relacionais (nomeadamente o respeito, a tolerância, a partilha), é ainda pouco explorada no contexto do ensino básico (65% dos inquiridos afirmam usá-la poucas vezes na sua prática pedagógica).

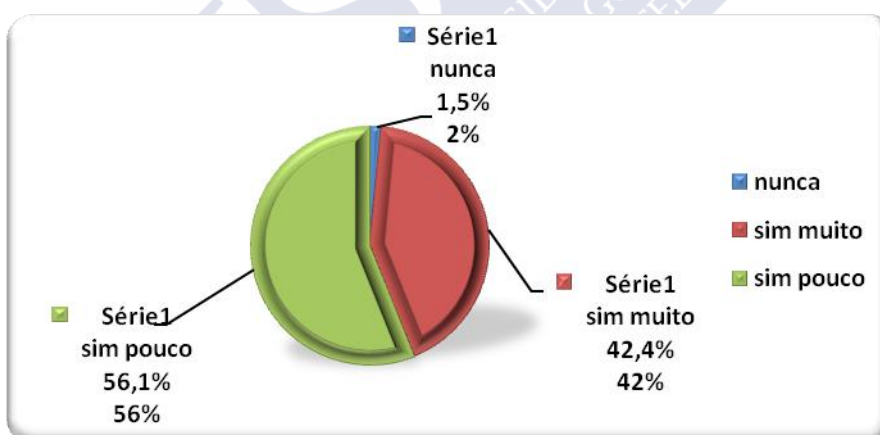
Gráfico 11. - Frequência no uso da técnica do trabalho de grupo



Fonte: dados do questionário aos docentes

Da mesma forma, 56,1% dos inquiridos revelam usar pouco a técnica de debate na sala de aula, conforme atesta o gráfico 12.

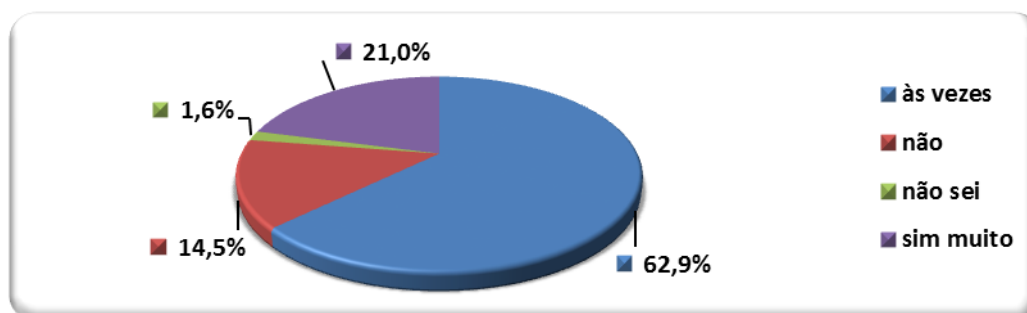
Gráfico 12. - Frequência no uso da técnica do debate na sala de aula



Fonte: dados do questionário aos docentes

Ainda a propósito das estratégias promotoras da interação, a maioria dos docentes (62,9%) diz recorrer poucas vezes, e uma parte significativa (14,5%) diz nunca ter recorrido, ao intercâmbio entre turmas/escolas ou excursões e visitas de estudo para promover a interação entre os seus alunos, conforme ilustra o gráfico seguinte.

Gráfico 13. - Frequência no intercâmbio entre turmas/escolas



Fonte: dados do questionário aos docentes

Esses dados apontam, a necessidade de habilitar os docentes do ensino básico no âmbito da pedagogia intercultural. Os desafios da construção de uma sociedade inclusiva e intercultural exigem que os agentes educativos, especialmente os docentes dominem estratégias pedagógicas que favorecem a interação, a cooperação e a participação com vista a promover uma reconstrução democrática e participativa dos saberes, a aprendizagem de valores importantes para uma relação e a convivência positiva na diversidade, enfim o desenvolvimento de competências interculturais. Estas ultrapassam uma questão de domínio de línguas ou de conteúdos teórico-práticos sobre a diversidade cultural. Exigem mudanças de atitudes em relação à diversidade e a desconstrução de preconceitos. A aprendizagem cooperativa, os intercâmbios, debates e oportunidades de partilha constituem estratégias potentes, no âmbito do desenvolvimento de competências interculturais. Assim, as respostas dos docentes evidenciam carências no que tange a uma pedagogia intercultural que é necessário considerar como um desafio à formação docente.

Neste processo as próprias TIC, como apontado na fundamentação teórica deste trabalho, podem ser mobilizadas para sustentar uma aprendizagem em rede e converter as escolas em comunidades aprendentes. Para isso é necessário que estas tenham acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. O que, nas escolas estudadas, parece longe de ser alcançado. Deixamos aqui o repto.

Como já referimos anteriormente, entendemos que o ensino básico pode ser o alicerce na construção desta nova escola transformadora que alimenta a utopia de melhorar a sociedade do seu tempo.

3.6 Perspectivas dos docentes sobre a participação da comunidade na vida escolar

Em relação a este aspecto — a perspectiva dos docentes sobre a participação da comunidade na vida escolar - os dados recolhidos foram sintetizados na seguinte tabela:

Tabela 15. - Perspectiva dos professores sobre a importância da comunidade na vida escolar

Variáveis	VERDADEIRO		Parcialmente verdade		FALSO		Sem opinião		Não respondeu	
Comunidade não influencia nem interfere na minha prática pedagógica	2	2.9%	7	10.1%	15	21.7%	44	63.8%	1	1.4%
Comunidade não integra planos e projectos da escola	9	13.0%	15	21.7%	27	39.1%	5	7.2%	13	18.8%
Comunidade como parceira	34	49.3%	25	36.2%	5	7.2%	2	2.9%	3	4.3%
Comunidade: fonte de iniciativas e desafios	29	42.0%	23	33.3%	7	10.1%	4	5.8%	6	8.7%
Comunidade: origem dos problemas da escola	23	33.3%	16	23.2%	15	21.7%	7	10.1%	8	11.6%
Comunidade participa activamente na vida escolar	1	1.4%	41	59.4%	19	27.5%	3	4.3%	5	7.2%

Fonte: dados do questionário aos docentes

Podemos, dela, inferir que, apesar da maioria dos inquiridos concordar que a comunidade constitui uma parceira importante da escola (considerando 49,3% totalmente verdadeira e 36,2% parcialmente verdadeira a afirmação), os docente inquiridos não estão convictos de que a comunidade participa activamente na vida escolar (apenas 1,4% a concordar com a afirmação e 59,4% a concordar parcialmente). Por outro lado, uma boa parte reconhece a comunidade como origem dos problemas da escola (33,3%) e fonte de desafios (42%). Desenha-se, portanto, uma tendência para a percepção da comunidade como um potencial que, no entanto, precisa ser melhor explorado, e ao mesmo tempo um desafio, exigindo maior capacidade da escola no âmbito da sua acção educadora e orientadora. Ainda é possível inferir que se a comunidade é vista pelos professores como parceira, entretanto, os mesmos não estão muito convencidos dos moldes dessa parceria, revelando 63,8% dos professores que não tem uma opinião formada sobre a interferência ou não da comunidade na sua prática pedagógica. Notamos ainda, através dos dados, uma ausência de consenso quanto à integração da comunidade nos planos e projectos da escola.

Assim, apontamos para a necessidade de encontrar vias alternativas para uma maior articulação entre a escola e a comunidade, no sentido de definirem juntos os moldes desta parceria, tão necessária como proveitosa para a promoção da interculturalidade e da inclusão a partir da escola. Pois, esses objectivos são também da comunidade e, portanto, só podem ser conseguidos mediante uma forte cooperação entre a escola e o seu entorno, construindo sinergias no desenvolvimento integral do aluno.

A elaboração de um projecto educativo escolar com a envolvência de toda a comunidade tanto pela análise da situação que proporciona como de definição das prioridades de intervenção, de objectivos e de actividades, constitui do nosso ponto de vista, uma ferramenta capaz de projectar a parceria escola/comunidade educativa em prol de uma educação de qualidade para todos.

3.7 Capacidade da escola para acolher e atender a diversidade

A questão da atenção à diversidade na escola não deve esgotar-se nas políticas que visam facilitar o acesso, mas sim contemplar o acolhimento e a orientação com vista à permanência e ao sucesso de todos os alunos. Uma política educativa escolar virada para o atendimento da diversidade implica, em última instâncias, a construção da qualidade educativa analisando a pertinência das aprendizagens, tendo em conta as necessidades específicas dos alunos e os desafios do contexto social. Neste ponto, cingimos à *opinião dos docentes* sobre os seguintes aspectos:

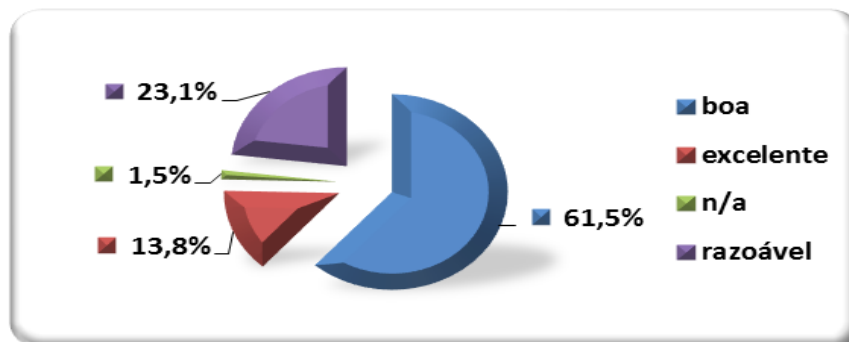
- O clima escolar, traduzido nos valores promovidos nas escolas e avaliação da convivência no espaço escolar;
- A existência de barreiras que dificultam o acesso, permanência ou sucesso dos alunos
- A preparação dos docentes para lidar com a diversidade;
- A Existência ou não de um órgão de orientação educativa na escola e, caso exista, o trabalho desenvolvido;

a) **Caracterização do clima escolar pelos professores**

Relativamente a este aspecto, tentamos captar a opinião/percepção dos professores em relação à convivência no contexto escolar, mediante atribuição de qualificativos “boa”,

“excelente”, razoável”, “má”. Do feedback obtido, conclui-se que a larga maioria dos professores classificam o ambiente de convivência nas escolas nos níveis bom e excelente (75,3%), adicionando ainda uma parte significativa (23,1%) a colocá-lo no patamar de razoável. Esses dados estão reflectidos no gráfico seguinte.

Gráfico 14. - Opinião dos professores sobre a convivência no espaço escolar



Fonte: dados do questionário aos docentes

Contudo, quando questionados sobre o nível de respeito entre os alunos, 76 % avaliam-no de “sofrível”. Esta apreciação conseguimos-la, através da nossa permanência nas escolas, onde podemos interagir directamente com os professores e alunos. Desta nossa presença nas escolas básicas, relembramos uma imagem da escola como um lugar não apenas de interacção professor/aluno no âmbito do processo de transmissão/recepção de conhecimentos. Pudemos perceber a escola como um espaço, essencialmente, de convivência, um espaço lúdico, de brincadeiras, de alegria, de aprendizagem do respeito, da cooperação e da solidariedade. A alegria dos estudantes em boa parte das escolas estudadas era contagiante. Entretanto assistimos também a cenas de recurso à violência física no processo ensino-aprendizagem, que pensávamos estarem já ultrapassadas. Portanto, apesar das respostas dos professores, apontamos que a convivência no espaço escolar precisa ser repensada à luz do paradigma da aprendizagem intercultural: partir do estudante, dos seus conhecimentos, das suas dificuldades, dos seus pontos fortes para ajuda-lo a se projectar em todas as esferas do seu desenvolvimento; partir das situações de diversidade para construir um ambiente mais inclusivo, capaz de integrar a todos os alunos e ajuda-los a crescer juntos na diversidade.

b) Valores promovidos na escola

Colocados perante uma série de valores pessoais e relacionais e questionados sobre o grau de promoção dos mesmos no contexto escolar, verifica-se que, segundo os docentes, todos esses valores mencionados são, com maior ou menor peso, promovidos nas escolas. Entretanto, pelas informações recolhidas junto aos professores, e que se encontram resumidas na tabela seguinte, conclui-se que o valor mais promovido nas escolas é a amizade (com uma aceitação de 60,6% dos mesmos a fixa-lo na categoria de “muito promovido”, seguido de acolhimento, respeito, cooperação, igualdade, diálogo, liberdade, todos com aceitação superior a 50%. Os menos promovidos de entre todos os valores apresentados (num universo de 16) são “o conhecimento do outro”, seguido de “a abertura ao outro”, “o reconhecimento igualitário” e “a valorização das diferenças”.

Tabela 16. - Valores promovidos nas escolas

Parâmetros	Muito Promovido		Razoável Promovido		Pouco Promovido		Não promovido	
Respeito	38	58.5%	26	40.0%	1	1.5%	0	0.0%
Tolerância	30	46.9%	31	48.4%	3	4.7%	0	0.0%
Amizade	40	60.6%	21	31.8%	5	7.6%	0	0.0%
Reconhecimento Igualitário	25	39.1%	30	46.9%	9	14.1%	0	0.0%
Valorização Diferenças	25	39.1%	28	43.8%	10	15.6%	1	1.6%
Diálogo	37	56.9%	22	33.8%	6	9.2%	0	0.0%
Partilha	28	43.8%	33	51.6%	3	4.7%	0	0.0%
Abertura ao Outro	23	36.5%	28	44.4%	12	19.0%	0	0.0%
Auto-estima	27	42.9%	25	39.7%	9	14.3%	2	3.2%
Autoconhecimento	28	45.2%	29	46.8%	5	8.1%	0	0.0%
Cooperação	36	58.1%	18	29.0%	8	12.9%	0	0.0%
Conhecimento do Outro	19	30.6%	35	56.5%	7	11.3%	1	1.6%
Igualdade	36	58.1%	20	32.3%	6	9.7%	0	0.0%
Acolhimento	37	58.7%	19	30.2%	7	11.1%	0	0.0%
Liberdade	34	54.8%	23	37.1%	5	8.1%	0	0.0%
Responsabilidade	37	57.8%	25	39.1%	2	3.1%	0	0.0%

Fonte: dados dos questionários

De realçar que estes valores são, todos, de muita importância no campo da inter-relação positiva e da promoção da interculturalidade. Também podemos constatar que estes valores encontram-se interrelacionados entre si. Portanto percebemos uma certa incoerência em relação as discrepância de opinião entre os docentes quando apontam que uns são muito valorizados e outras afirma que não são valorizados. Estamos conscientes de que esta questão

poderá igualmente ter dado azo a que emergissem respostas de acordo com o “politicamente correcto”.

Efectivamente, apesar das respostas dos professores apontarem para uma promoção de valores, como o respeito, a cooperação, o diálogo nas escolas, constatamos, a partir das observações feitas às mesmas, a recorrência a práticas tradicionais de aplicação de castigos, sob forma de violência física aos alunos; a não integração da língua materna no ensino; a prevalência de um ensino baseado nos moldes tradicionais, privilegiando a exposição, o ensino em coro e a repetição; a fraca promoção da cooperação nas escolas, já que são os próprios docentes a reconhecerem que as técnicas de trabalho de grupo e os intercâmbios são pouco incrementadas na sala de aula. Tudo isto não vai ao encontro a uma educação respeitosa para com a diversidade e contradiz, de certa forma, as posições apresentadas pelos docentes, nas suas respostas ao inquérito, em relação à promoção dos valores nas escolas.

c) Barreiras que dificultam o acesso, permanência e/ou sucesso dos alunos.

De modo geral, os professores reconhecem a existência de barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos, com particular destaque àquelas ligadas ao acesso a recursos didácticos e as de ordem arquitectónica.

O quadro seguinte resume a opinião dos professores sobre as diferentes categorias de barreiras que mais fazem-se sentir no processo de aprendizagem dos alunos.

Tabela 17. - Barreiras ao acesso, permanência e sucesso dos alunos

Parâmetros	Valor absoluto	%
Barreiras Arquitectónicas	21	30
A nível de Acesso a Recursos	21	30
Barreiras atitudinais	1	1,4
Barreiras Ambientais	4	5,8

Fonte: dados do questionário aos docentes

Dados da observação efectuada às escolas estudadas confirmam esta posição dos docentes. Conforme já referimos anteriormente, a maior parte das escolas não dispõe de uma biblioteca, nem de salas de recursos para apoiar os alunos no seu processo educativo; por outro lado, em termos de recursos informáticos as escolas possuem poucos computadores,

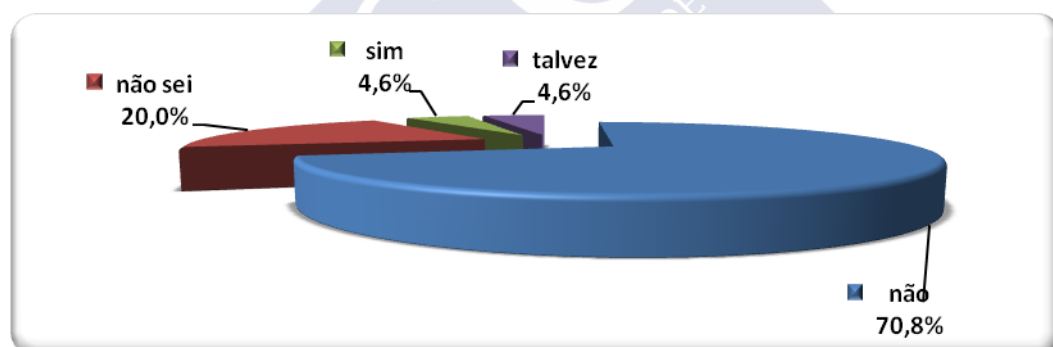
sem ligação à rede, algumas escolas não têm pátio para recreio, entre outras limitações. A própria arquitectura das escolas, privilegiando uma construção vertical, mas sem rampas de acesso, com uma pavimentação rudimentar não se traduz na mais apropriada quanto a acessibilidade física dos edifícios escolares.

Portanto, a Administração Educativa tem aqui muito trabalho a fazer no que tange à criação das condições de acessibilidade às escolas, no sentido de promover, como afirma nos seus textos legislativos, o valor e o respeito pela diferença.

d) Existência ou não de um órgão de orientação educativa na escola

Em termos organizacionais, conforme espelha o gráfico seguinte a quase totalidade das escolas do EBI estudadas não estão dotadas de estruturas de apoio ao aluno, nomeadamente um gabinete de orientação pedagógica, aulas de recuperação, salas de recursos.

Gráfico 15. – Sobre a existência de estruturas de apoio ao aluno nas escolas estudadas



Fonte: dados do questionário aos docentes

Esta informação foi corroborada pelos gestores. Alguns deles evidenciaram a fraca capacidade das escolas para responder aos desafios colocados pelos alunos que as frequentam e as suas respectivas famílias tendo em conta a ausência de tais estruturas pedagógicas de apoio e orientação educativa. Trata-se de uma questão que implicaria uma nova organização do espaço e do tempo escolares, maiores recursos para as escolas e uma preparação docente orientada para o atendimento à diversidade e à promoção da inclusão.

Defendemos a relevância destas estruturas na orientação e tutoria aos alunos, no fomento da relação escola/família e a comunidade, na promoção de um ambiente educativo

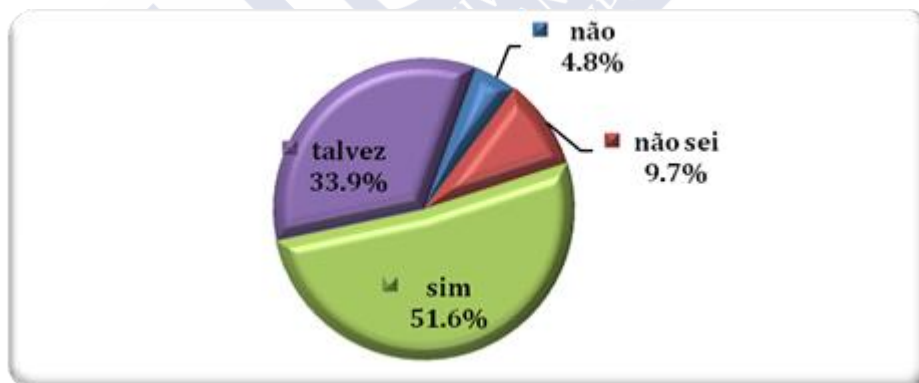
escolar mais proactivo e, consequentemente, na promoção da inclusão e da qualidade educativa.

e) Opinião dos docentes sobre a sua preparação para lidar com a diversidade no contexto escolar.

Saber lidar com a diversidade no espaço escolar constitui um desafio para os professores, requerendo uma preparação dos mesmos em termos de adequação pedagógica para um exercício cabal das suas funções e uma predisposição afectiva para o acolhimento a empatia e a valorização. É fundamental que os próprios professores tenham consciência e convicção da sua própria capacidade e/ou limites em lidar com a diversidade, particularmente na sala de aula.

Questionados sobre esta temática, a maior parte respondeu positivamente, embora uma percentagem expressiva de professores revelou estar em situação de dúvida, posicionando-se entre talvez (33,9%) ou não sei (9,7%), conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 16. - Preparação dos docentes para lidar com a diversidade no contexto escolar



Fonte: dados do questionário aos docentes

O facto de existir uma franja significativa de professores em situação duvidosa, quanto à sua capacidade de lidar com a diversidade (situando-se entre “talvez” com 33,9% e “não sei” com 9,7%), poderá estar relacionado com a sua fraca participação em acções de formação que incidem sobre a promoção de competências no atendimento à diversidade no espaço escolar, e com o facto de haver professores com deficiente formação inicial para a docência no EBI.

Com efeito, conforme se pode deduzir o gráfico 16 abaixo apresentado, apenas 9,5% dos inquiridos afirmam ter recebido tal formação.

Gráfico 17. - Participação dos professores em acções de formação sobre diversidade/interculturalidade



Fonte de dados: questionários aos docentes

Os dados espelhados no gráfico 17 reforçam a evidência de que a formação docente constitui, efectivamente, um dos grandes desafios à construção de uma escola inclusiva e orientada por uma perspectiva intercultural.

Aqui deparamos de novo com o papel decisivo da Administração educativa para proporcionar este tipo de formação a todos os docentes cabo-verdianos, em congruência com a valoração que atribui à diversidade, teoricamente expressa na legislação e nas medidas estratégicas da política educativa. Se os professores não têm uma mínima formação para atender adequadamente a esta dimensão, dificilmente vão poder fazê-lo.

4. Conhecimentos e experiências dos professores do EBI sobre a educação intercultural

Os dados sobre esta questão foram recolhidos mediante entrevistas aplicadas a 8 professores das escolas estudadas. A escolha de 8 docentes com experiência de terem tido turmas com a presença de alunos oriundos de várias culturas. Os *temas* abordados na *entrevista* são as seguintes:

- Nível de conhecimentos e estratégias que possuem os docentes sobre a educação intercultural e como os adquiriram

- Apreciação dos docentes sobre o grau de integração de alunos procedentes de outras culturas nas salas de aulas do EBI
- Dificuldades sentidas na escolarização de alunos de diferentes etnias e sobre o tipo de (in)formação de que sentem falta para tornar esse processo mais eficaz
- Tipo de apoio que as escolas destinam aos alunos pertencentes a outras culturas
- Perspectivas sobre as necessidades das escolas no âmbito do atendimento à diversidade cultural no contexto escolar

➤ **Conhecimentos, estratégias e formação dos professores no âmbito da educação intercultural**

Dos oito docentes entrevistados, sete afirmaram ter já ouvido falar sobre a educação intercultural. Entretanto, quando questionados para especificarem o tipo de informação que tem sobre o assunto, apenas quatro o fizeram. Reconstruindo um conceito de educação intercultural, a partir das opiniões fragmentadas que os professores entrevistados têm do assunto, podemos chegar ao seguinte: três dos professores evidenciaram, pelas suas respostas, uma aproximação do conceito de educação intercultural a uma abordagem educativa que procure levar em conta a variável “culturas diferentes”, “outras culturas” - na produção de “igualdade de oportunidades” e no desenvolvimento de valores como “o respeito aos alunos de outras culturas” ou para promover uma inter-partilha entre culturas - “junção de culturas”. Um dos professores revelou atribuir um sentido diferente à educação intercultural, associando-o à diversidade de sistemas educativos consoante as culturas: “uma educação que varia entre culturas”. Estas respostas denotam, com efeito, alguma informação, embora limitada sobre o significado da educação intercultural. Aliás os próprios docentes reconhecem isso: quando questionados se se sentem suficientemente informados sobre o assunto foram unânimes em reconhecer o seu défice de informações e conhecimentos sobre o tema. Isso se explica, pois, a quase totalidade dos mesmos (80% dos professores entrevistados) afirmaram não terem recebido nenhuma formação neste âmbito. Sendo que apenas 20% nos informaram terem recebido uma informação básica sobre o tema. Conforme foi abordado na parte teórica deste trabalho, hoje em dia uma educação que não contemple a perspectiva intercultural crítica e inclusiva não será uma boa educação. Dai, é necessário apostar na capacitação docente para promoverem experiências educativas interculturais nos contextos escolares. Conclui-se aqui a necessidade do desenvolvimento de programas de formação docente neste âmbito.

➤ **Apreciação dos docentes sobre o grau de integração de alunos procedentes de outras culturas nas salas de aulas do EBI**

Questionados se os alunos oriundos de outras culturas se sentem bem integrados nas salas de aula, obtivemos o seguinte resultado: 5 dos oito docentes entrevistados responderam que sim apontando que “não apresentam dificuldades”; “não há nenhuma diferença em relação as outras crianças”; “a relação com os outros colegas é óptima e também o aproveitamento”. “Não apresentam dificuldades de comunicação. Uma docente afirmou se sentir competente em trabalhar com a diversidade: “trabalho muito bem com a diversidade”.

Entretanto, 3 dos nossos entrevistados apontaram a não integração desses alunos, argumentando que: “a educação intercultural a nível do ensino básico é fraca”; os alunos oriundos de outras culturas “são tímidos e também não há nenhuma formação para acolher esses alunos da melhor forma;” “muitas vezes fora da sala ficam isolados”; existem “dificuldades em partilhar os materiais e trabalhar em grupo”.

Depreendemos das respostas dadas que um indicador tomado como referencia quando os docentes são confrontados com a questão da integração é o facto de os alunos se manifestarem ou não dificuldades em acompanhar as aulas ou interagirem no grupo. Realmente nenhum focaliza sobre oportunidades desse alunos expressarem a sua forma de ser e pensar livremente, poder falar a sua língua e de partilharem as suas experiências no grupo. Como vimos na parte teórica deste trabalho, a integração parte da valorização das diferenças passando por estratégias afirmativas que visam a liberdade de expressão e a partilha de saberes e valores, com vista ao enriquecimento pessoal e colectivo.

Apesar dos professores entrevistados terem tocado em dimensões importantes da integração, precisam desenvolver um significado mais profundo deste processo, de modo a poderem accionar ferramentas que promovem, no contexto escolar, uma reconstrução mais inclusiva de conhecimentos, atitudes e valores. No ponto anterior tínhamos constatado, de acordo com as afirmações dos docentes, que estratégias de aprendizagem cooperativas são pouco exploradas a nível do ensino básico. Com vista a favorecer uma integração efectiva, o desenvolvimento de processos participativos e cooperativos são fundamentais. Dai que a formação docente deve ser repensada, também, neste domínio, com vista a prepara-los para

trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural da integração: o enriquecimento mútuo através do contributo de cada um e de todos.

➤ **Dificuldades e tipo de (in)formação de que sentem falta os professores na escolarização de alunos de diferentes etnias**

Quando questionados sobre este tema os docentes entrevistados não revelaram suas próprias dificuldades. Insistiram em referir às dificuldades dos alunos. E nisso apontaram especialmente, dificuldades linguísticas, na interpretação de textos e na interação no grupo turma.

Em relação à questão - *o que precisa ser feito para que se possam ensinar melhor a esses alunos* – obtivemos 7 respostas. Agrupando-as podemos construir o seguinte figurino. É necessário, na perspectiva dos professores:

- Apoio linguístico (“aulas de línguas”, com 3 referências);
- Preparar os professores mas também outras agentes educativos nomeadamente a família, igreja e associações, para promoverem uma educação intercultural;
- Apostar numa prática educativa que favoreça a desconstrução de preconceitos e proporcione maior conhecimento das culturas (2 referências);
- Promover práticas de integração na escola e na comunidade (1referência).

Um dos docentes entrevistados referiu que a presença nas escolas de alunos oriundos de outras culturas é por vezes motivos de tensão especialmente “pela sua língua e modo de falar”. Outro docente apontou os nomes destes alunos como motivo de gozação entre os colegas de turma. Na base desta tensão está, na opinião de um dos docentes, a falta de conhecimento dos alunos sobre a diversidade. Segundo um outro docente entrevistado, estes episódios só se convertem em verdadeiros constrangimentos quando se associam a um défice de preparação docente para lidar com estes alunos.

Como já tínhamos apontado esta impreparação existe pois, apesar da boa vontade dos docentes, a quase totalidade dos mesmos nunca receberam uma formação na área da interculturalidade ou mesmo da atenção à diversidade no contexto escolar.

Entretanto, é curioso que 37% dos docentes entrevistados consideraram de “não necessária” esta formação. Nota-se uma certa descrença por parte dos docentes do EBI em relação às formações ministradas. Através da nossa estância nas escolas e das conversas mantidas com os docentes pudemos aperceber isso.

Depreendemos, assim, uma necessidade de a formação continua aos docentes ser organizada na própria escola, facilitando assim uma maior participação, um maior entrosamento com a realidade de cada escola, fomentando o conhecimento, a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, a pesquisa-acção, e práticas mais cooperativas no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado é preciso que a formação docente não seja meramente teórica mas sim fortemente virada para a orientação dos alunos, atenção à diversidade e a aquisição de estratégias didáticas, organizativas e avaliativas adequadas.

➤ **Tipo de apoio que as escolas destinam aos alunos pertencentes a outras culturas**

Os docentes entrevistados foram unânimes em reconhecer a não existência de algum tipo de apoio específico para alunos oriundos de outras culturas nas escolas em que trabalham. Questionados sobre o tipo de apoio que pensam poderiam ser útil 5 dos docentes apresentar as suas contribuições. As respostas dadas incidem sobre a *necessidade da existência de*:

- Materiais escolares
- Aulas de línguas; palestras de modo a levar esses alunos a conhecerem a realidade da escola onde estudam.
- Maior apoio no ambiente escolar por parte dos professores e algum apoio de profissionais, de psicólogos se for o caso.
- A integração desses alunos.
- Dicionários de línguas dos idiomas dos alunos estrangeiros;
- Professores mais preparados para trabalhar com esses alunos.

Realmente, as carências sentidas pelos docentes no que tange à atenção aos alunos oriundo de outras culturas inserem-se no âmbito das dificuldades das escolas na atenção a diversidade de uma forma geral. Como já tínhamos referido, a maioria das escolas têm uma carência de material informativo não dispondo sequer de uma biblioteca, ou de um dicionário

para apoiar o processo educativo. A preparação docente no domínio da atenção à diversidade e da promoção de uma educação intercultural é escassa e serviços de orientação e apoio psicopedagógico nas escolas não existem bem como instrumentos que facilitem uma abordagem participativa no funcionamento das escolas. Nestas condições, é difícil a promoção de uma educação de qualidade e que responda aos desafios sociais da nossa época, mormente o da promoção de competências interculturais.

➤ **Perspectivas dos docentes e gestores escolares sobre as necessidades das escolas no âmbito do atendimento à diversidade cultural no contexto escolar**

As necessidades ressaltadas pelos docentes e gestores são diversificadas. Dentre elas destacamos:

- Dificuldades comunicativas mormente entre professores e pais dos alunos oriundos de culturas diferentes. Dai que sugerem cursos específicos de língua portuguesa para esses alunos, reconhecendo igualmente a flexibilidade da língua crioula em fazer a ponte.
- Necessidade de oferecer mais oportunidades para integração desses alunos.
- Necessidade de reconhecer que “os alunos de outras culturas são crianças iguais as outras, com características semelhantes”. Sugerem neste sentido uma atitude de minimização das diferenças e procura das semelhanças”.
- Necessidade de se dar mais atenção à educação intercultural pois a diversidade étnico-cultural na sala de aula é já uma realidade enquanto e os docente carecem de formação para trabalhar dentro desta abordagem

Em termos de estratégias sugerem o aproveitar das diversas datas comemorativas ou acontecimentos para falar da cultura do País onde provém o aluno; orientar os alunos a descobrir as culturas de diversos países através da internet. Entretanto a proposta do uso da Net desafia a Administração educativa a proporcionar às escolas essa possibilidade.

Realmente por aquilo que os gestores e docente sugerem, revelam uma sensibilidade e boa vontade em orientar a sua acção educativa escolar dentro da perspectiva educativa intercultural. Entretanto as suas propostas situam-se ainda, basicamente, dentro de uma concepção da educação intercultural como uma educação para minorias e uma abordagem

situada numa perspectiva fundamentalmente aditiva ou seja como disponibilização de informação sobre diferentes culturas ou aspectos da diversidade cultural.

5. Da diversidade à interculturalidade nas escolas do EBI: desafios e oportunidades

À primeira vista, a realidade do ensino básico em Cabo Verde poderá induzir-nos à presença de um elevado grau de homogeneidade. Pelo que podemos constatar, as próprias escolas não estão organizadas de modo a se auto-conhecerem na sua diversidade e poderem, assim, capitalizá-la em prol do desenvolvimento de uma educação de maior qualidade para todos. O défice de sistemas de recolha de dados e de instrumentos de gestão estratégica e participativa, ao que se associam práticas de análise sistematizadas do contexto e processos de tomada de decisão em função da análise, são alguns dos constrangimentos que podemos citar a esse respeito.

Procedendo, entretanto, a uma triangulação de dados recolhidos, constatamos que a aparente homogeneidade das escolas é, em parte, activamente construída, encontrando reflexos, por exemplo, a nível da própria estrutura arquitectónica das escolas, do uso de uniformes, o ensino em coro, etc. Constatamos até mesmo, medidas de carácter ambivalente, contrariando, de certo modo, princípios pedagógicos da inclusão, em nome da consecução de uma pretensa igualdade (criação de turmas só para alunos repetentes em quase todas as escolas observadas).

Conforme explica Ruíz de Lobera (2004), o primeiro passo para se transformar a realidade, é conhecê-la e isso implica analisá-la na sua multidimensionalidade, enquanto uma realidade complexa. Partimos do pressuposto de que a existência de uma diversidade no contexto escolar constitui uma oportunidade formativa para alicerçar processos inclusivos e aprendizagens de valores interculturais, a partir das escolas, na medida em que oferece possibilidades para:

- Equacionar experiências de aprendizagem cooperativa em grupos heterógenos. Uma via de capacitação para um saber viver e aprender juntos na diferença, com a diferença e apesar da diferença;

- Transformar a cultura escolar tradicionalmente homogeneizadora, numa cultura mais democrática, buscando a participação de todos e os apoios necessários para que cada um desenvolva o máximo do seu potencial, envolvendo-se responsável e cooperativamente na promoção de todos.
- Aperfeiçoar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do docente, desafiando-o a adoptar uma postura reflexiva e cooperativa, a tomar consciência dos desafios mas também das oportunidades que a diversidade representa, actualmente, não só no contexto escolar mas na sociedade em geral. Assim como desenvolver dinâmicas que o capacite para, de forma cooperativa, promover o desenvolvimento de todos os alunos enriquecendo, flexibilizando, adaptando e desenvolvendo o currículo, numa perspectiva crítica, com vista a produzir mais justiça e igualdade de oportunidades.

Entretanto, de acordo com o que apuramos da observação às escolas e das entrevistas e questionários aplicados aos agentes educativos que nelas laboram destacamos o seguinte:

- As condições pedagógicas e físicas de uma boa parte das escolas continuam a não ser das mais adequadas ao atendimento da diversidade e à promoção da qualidade de ensino. A partir da observação efectuada às escolas do ensino básico, no âmbito deste estudo, constatamos que muitas delas continuam sem uma biblioteca e as existentes aparentam pouco organizadas para puderem oferecer o apoio e estímulo necessário aos alunos. Por outro lado, a estrutura física de uma boa parte das escolas observadas não se encontra adaptada às exigências mínimas de um ensino inclusivo (por ex. condições de acessibilidade para deficientes motores). Além do estado de degradação considerável das estruturas existentes, muitas escolas ainda não dispõem de espaço para a prática da educação física, nem de recurso didácticos para apoiar alunos com NEE.
- Os docentes servem-se da sua experiência e da sua sensibilidade para actuarem de forma a responder os desafios da diversidade na sala de aula. Entretanto a formação que têm recebido neste âmbito tem sido escassa. Decorrente disso, constatamos que, nas suas práticas pedagógicas, poucas vezes recorrem a estratégias que poderão ajudá-los a reforçar a coesão no grupo, a aprendizagem cooperativa e significativa.

- Ademais, as comunidades escolares não estão tirando proveito das oportunidades proporcionadas pelas TIC para alargar as suas redes de contacto, pois nenhuma das escolas em estudo encontra-se conectada à WEB (serviço de internet). Mesmo os intercâmbios escolares, as geminações ou a integração em redes de escolas (como as da UNESCO) são experiências ainda pouco ou mesmo nada exploradas nas escolas do ensino básico.

A política educativa nacional e a escolar articulam-se em torno de um conjunto de medidas (coerentes com as linhas expressas em documentos estratégicos para a educação a nível nacional), visando superar condicionalismos estruturais de acesso e permanência no sistema escolar, reduzir as assimetrias sociais e regionais, prevenindo, desta forma o risco de a diversidade se converter em desigualdade de oportunidades, criando condições para que se cumpra o prescrito na Constituição da República de Cabo Verde (CRCV) e na LBSE Cabo-verdiano: “*Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação*” (CRCV art. 77º e LBSE, art. 4º). Uma educação estribada nos princípios da *formação integral e permanente*, contribuindo para a *promoção humana moral social, cultural e económica (...) para promover valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação* (CRCV, art. 77º, alíneas a – f) e LBSE, art.5º e 10º.

A título de exemplo, podemos apontar a universalização do ensino básico; uma rede escolar que abarca todas as localidades do país; o alargamento do ensino básico de 6 para 8 anos, na sequência das últimas reformas expressas na nova LBSE, perspectivando uma obrigatoriedade do ensino até o 12º ano de escolaridade; o acesso e acolhimento de crianças com NEE no sistema regular de ensino, postulado na Lei-de-Base e nos documentos estratégicos da educação básica; a implementação do *ensino recorrente*, uma prática de ensino gratuito, destinado a jovens que, por um ou outro motivo, se encontram fora do sistema regular de ensino, portanto, uma medida preventiva à exclusão escolar e social e que, ao mesmo tempo, articula o sistema educativo ao de formação profissional.

Ainda destacamos as medidas de apoio aos alunos, particularmente os mais carenciados, no âmbito do programa da FICASE e da BORNDFONDEN, traduzidos em refeições quentes, materiais escolares, transporte escolar, etc.

Entretanto, tomando como referência o Plano Nacional de Acção e Educação para Todos (2002-2010) e a Orientação Estratégica para o Desenvolvimento do Ensino Básico que postula como meta: *melhorar a qualidade das aprendizagens, facilitar o acesso a crianças com NEE e a permanência de alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas*, apuramos que é preciso atender a outras variáveis implicadas na consecução desses objectivos no contexto das escolas do EBI.

Como já referimos, através de um conjunto de instrumentos legais, medidas compensatórias e alternativas e programas de apoio, que visam favorecer a todos o acesso e permanência no sistema escolar, independente das especificidades de cada aluno e dos condicionalismos estruturais da sociedade, o sistema educativo cabo-verdiano revela-se comprometido com uma educação atenta à diversidade e à inclusão no contexto escolar. Entretanto, tais medidas e busca de apoios têm estado quase que exclusivamente ancoradas a uma lógica meramente assistencialista, visando satisfazer necessidades básicas e imediatas. Por outro lado, na prática constatamos uma série de limitações à promoção da diversidade e da interculturalidade nas escolas: a falta de preparação dos professores para promover estratégias pedagógicas baseadas na inclusão e na interacção; a não integração da língua materna no ensino; o peso do modo tradicional de ensino; as barreiras físicas e arquitectónicas a nível das escolas, etc.

Tendo em conta as dificuldades constatadas através da observação directa às escolas e das entrevistas à direcção das mesmas e aos docentes, é necessário desenvolver outras lógicas de apoio, especialmente a nível da formação contínua dos docentes, da tutoria e acompanhamento dos alunos.

Para que a escola do EBI se assuma como uma verdadeira plataforma de inclusão, é preciso que as mesmas consigam diversificar as oportunidades pedagógicas em períodos não lectivos, pois muitos alunos necessitam da escola por um período maior para melhor promoção do seu bem-estar e a consecução de uma melhor orientação nas aprendizagens. Essa medida, resultante da nossa observação, deve entrar no rol das urgências a nível do EBI em Cabo Verde, no sentido de reforçar as aprendizagens, os métodos de estudo dos alunos, a convivência e a clarificação de valores. Ela implica uma organização mais adaptada e flexível do tempo e do espaço escolar ao longo do dia e da semana, criando espaços de tutorias aos alunos, trabalhos cooperativos entre docentes e entre os alunos e para incrementar a relação

escola comunidade. É que as mudanças em prol de uma educação mais inclusiva têm implicações na cultura escolar, exigindo mais espaços de debate, de trabalho em equipa, de tutoria, e que não compactuam com a forma como o tempo escolar está estruturado.

Finalmente é necessário que os docentes se organizem de forma a se apoiarem no processo educativo e que sejam encorajados e apoiados através de um sistema de formação contínua. Esta necessita ser organizada de modo a privilegiar a escola como palco de acção e intervenção, sendo reforçada no próprio local laboral dos docentes. Da observação e conversas com os docentes, constatamos que os mesmos defendem a necessidade de uma formação continua organizada na própria escola, facilitando a participação de todos os docentes e um maior entrosamento com a realidade de cada escola. Uma organização mais flexível do tempo escolar pode beneficiar a materialização da formação contínua no local de trabalho e trazer uma nova dinâmica para as escolas, com implicações positivas no clima e cultura escolares, mais concretamente na motivação dos docentes. Tudo no sentido também de fomentar o conhecimento, a pesquisa-acção e práticas mais cooperativas no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado é preciso encontrar vias alternativas para uma maior articulação entre a escola, a família e a comunidade.

Compreendemos que as formas de perceber, apreciar e atender a diversidade nas escolas imbricam com uma cultura escolar pouco reflexiva, onde os processos cooperativos são pouco explorados, resultando num dos indicadores mais pertinentes quanto à concretização de uma educação intercultural e de uma organização e gestão escolares adaptadas aos desafios e oportunidades da diversidade. Neste sentido, as estratégias reflexivas apontadas por Perotti e que referimos na parte teórica deste trabalho constituem, a nosso ver uma mais-valia.

Considerando com Ainscow (1995: 7) de que “(...) mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornarem ineficazes nas mãos de educadores que (...) subscrevem um sistema conceptual que encaram alguns alunos (...) como limitados (...) ou (...) deficientes e sem possibilidade de recuperação”, defendemos a necessidade de se provocar experiências que permitam aos docentes debaterem sobre as suas concepções de como ensinar e aprender, tendo em conta que estes saberes tácitos fazem parte do conhecimento social e, muitas vezes, contém perspectivas reducionistas destes processos.

Assim, preparar docentes para promoverem uma abordagem intercultural crítica, a partir das escolas, implica, a nosso ver, para além do desenvolvimento de um conjunto de conteúdos teóricos e informativos, necessários a uma sólida preparação dos mesmos para a compreensão dos processos socioculturais, e que já foram bem explorados por vários autores, capacitá-los para a transformação da cultura e organização escolares, tornando-as mais interactivas, democráticas e inclusivas.

Reconhecendo que os desafios da inclusão e da interculturalidade vão de encontro aos da busca da qualidade educativa, exigindo, para além de mecanismos legais que proclamam a igualdade no acesso, um investimento mais sintonizado com as expectativas e necessidades a nível dos sujeitos e dos contextos concretos, defendemos que partir da diversidade para a promoção de uma escola intercultural e inclusiva exige, entre outros aspectos, um investimento firme na formação/capacitação docente, na melhoria das condições físicas e pedagógicas nas escolas e a consequente dinâmica das estruturas de apoio, tanto aos docentes como aos alunos, em todo o processo ensino-aprendizagem. Destacamos aqui o papel do Projecto Educativo da Escola enquanto instrumento planificador que permite uma gestão democrática da mesma, mediante processos participativos e inclusivos. A nível das políticas educativas, recomendamos uma melhor atenção em relação à situação do bilinguismo no país, uma oportunidade que a nossa diversidade linguística nos oferece e que não está sendo aproveitada da melhor forma na promoção de competências interculturais nos alunos. Nesta linha, defendemos a pertinência de se trabalhar no sentido da língua materna ser introduzida nas no ensino ao lado da língua portuguesa.

Finalmente, consideramos que a história de Cabo Verde contém temas que, sendo bem explorados no âmbito da formação docente, favorecem a construção de atitudes, valores e competências interculturais (questões identitárias, preconceitos raciais, diversidade cultural, etnocentrismo, escravatura). Assim, pensamos que, de entre outros aspectos, a tematização da experiência histórica cabo-verdiana no âmbito de uma indagação intercultural, poderá levar os docentes a reflectir sobre princípios e valores assumidos na percepção e representação das diversidades/identidades em interacção e a se posicionarem dentro de uma pedagogia crítica virada para a emancipação dos sujeitos educativos, preparando-os para serem cidadãos solidários, tolerantes, livres e responsáveis.

Conclusões:

Chegados à fase derradeira da nossa investigação, volvemos aos questionamentos que a serviram de mote. Resumidamente, interpelamos neste trabalho: (i) as medidas de política educativa a nível do EBI, assumidas pelo Sistema Educativo Cabo-verdiano e explícitas na legislação e nos planos estratégicos da educação; (ii) a organização escolar e as percepções docentes no que tange à sua coerência e articulação com uma educação atenta à diversidade e promotora da interculturalidade e da inclusão, enquanto desafios educativos importantes da nossa época.

Por outro lado, considerando a incidência do nosso estudo no contexto escolar cabo-verdiano, propusemos tematizar a experiência societal cabo-verdiana no campo da comunicação intercultural, procurando bases para uma abordagem pedagógica da mesma, no âmbito do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e inclusiva, a partir dos contextos escolares do EBI.

Antes de destacarmos as principais constatações empíricas, importa referir que este questionamento levou-nos, em termos teóricos, a uma exploração dos fundamentos e significados do intercultural. A reconstrução efectuada conduziu-nos à compreensão da interculturalidade como um processo histórico, uma problemática sócio-comunicativa e uma meta educativa. Com efeito, constatamos que as situações de contacto, relação e intercomunicação de culturas fazem parte integrante da dinâmica social, estruturadas nas próprias faculdades/necessidades de mobilidade, comunicação e interacção humanas. No seu bojo, a realidade intercultural emerge como um processo e um resultado: uma experiência histórica de interpenetração de culturas, inerente à formação e transformação das sociedades humanas e um resultado dinâmico dessa experiência.

A reflexão sobre o papel da comunicação no estabelecimento de uma ordem sociocultural e o reconhecimento de que os processos de interpenetração de culturas diferenciadas constituem um facto histórico ligado, ontologicamente - através das dimensões plasticidade e mobilidade - à condição humana, levou-nos a reconhecer, como fundamentos e pré-condições básicos da interculturalidade, dois eixos de factores, entre si interligados: por um lado, a existência de uma situação multicultural num determinado contexto societário e, por outro, a abertura ao encontro, intercâmbio e intersecção de culturas, mediante a

(inter)relação e a comunicação. Deste processo, resultam acomodações recíprocas e a construção de um inter-partilhado.

Concluimos, portanto, que a diversidade constitui uma dimensão constitutiva das realidades sociais, a essência da sua dinâmica e desenvolvimento, mesmo quando estas aparentam-se homogêneas. A diversidade cultural é uma realidade inter e intra-societal, cimentada na plasticidade e mobilidade humanas, e a cultura representa a *unidade na diversidade* – o inter-partilhado de uma comunidade - indispensável à sua sobrevivência e reprodução. Ela alberga, contudo, na sua dinâmica, processos multi e interculturais que se traduzem numa contínua (re)configuração das identidades culturais, pessoais e colectivas, a partir de trocas, acomodações e assimilações recíprocas e em processos de hibridação, mestiçagem, transculturação, transgressão e mesmo invenção cultural, em contextos de diversidade, intercomunicabilidade e permeabilidade.

Pensamos, pois, que é importante evidenciar o valor social e humanitário das experiências interculturais históricas, tendo em conta a sua contribuição para uma aproximação da humanidade, através de uma história conjunta e entrecruzada e a configuração de produtos socioculturais partilhados. Um património que se deve valorizar, recuperar e tornar visível, evidenciando a participação na sua edificação, principalmente, daqueles que tradicionalmente vêm sendo apelidados de diversos e como tal omitidos, marginalizados ou excluídos quanto ao seu contributo na reconstrução dos valores socioculturais da humanidade e fruição dos mesmos. Encontramos, assim, a dimensão pedagógica do intercultural, almejando o seu questionamento e reconstrução ética, baseada em valores da relação e comunicação positiva na diversidade.

É que, apesar da historicidade das experiências interculturais, baseadas nos contactos entre culturas diferenciadas, compreendemos com autores como Albó (2003), Ruíz de Lobera (2004), Ruíz Roman (2003) e Morin (1993), entre outros, que a comunicação intercultural não tem ocorrido, na maior parte das vezes, em circunstâncias reflexivas e favorecedoras de uma crítica e reconstrução positiva das culturas em interacção, pautada pelo respeito mútuo, pela tolerância e pela reciprocidade das trocas. Pelo contrário, as relações entre povos e culturas têm sido profundamente assimétricas, etnocêntricas e colonizadoras. Atitudes e práticas de dominação e hierarquização culturais, de etnocentrismo, racismo e outras formas de opressão e discriminação, também constituem realidades históricas e práticas quotidianas. Subjacente a

estas realidades e práticas, encontram-se interesses hegemónicos de dominação, concepções reducionistas, discriminatórias e excludentes da cultura própria e da diversidade cultural, miragens da consecução de uma pretensa unidade/ordem, geralmente homogeneizadora e redutora.

Portanto, podemos afirmar que à consubstancialidade da diversidade à realidade social, incrementada, na actualidade, pelo fomento da intercomunicabilidade e mobilidade, contrapõe-se uma sistemática dificuldade do ser humano, tanto no plano relacional, como no intelectual, para lidar e conviver de forma positiva com a diversidade e para responder positivamente aos desafios e oportunidades a ela associadas. Esta situação contraditória vem apelando à consciência acerca das ambivalências e dos desafios que a convivência na diversidade, desde sempre, vem colocando aos grupos sociais, exigindo destes o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e de valores humanos, quais sejam a capacidade de comunicação, diálogo, cooperação, respeito mútuo, tolerância, enquanto bases de um permanente aperfeiçoamento das relações e coesão sociais.

O ideal de uma sociedade mais justa e respeitosa para com todos os seres humanos vem conquistando, desde a Revolução Francesa, cada vez mais espaço nas democracias em construção, alimentando um discurso coerente para com a dignidade e os direitos de todos os humanos. Isto vem traduzindo-se, no campo educativo, em políticas e práticas promotoras de uma educação mais inclusiva, intercultural e de qualidade para todos.

Todavia, desigualdades de oportunidades, crenças e percepções redutoras e discriminatórias em relação à diversidade subsistem e são, especialmente, sentidos e (re) produzidos, tácita ou explicitamente, através de processos educativos, como atestam, os trabalhos da UNESCO referidos por Ainscow (1995). Muitas escolas continuam a laborar dentro de um modelo tradicional que reifica o mito da homogeneidade como o ideal da situação educativa.

Defendemos, pois, neste trabalho, a necessidade de uma abordagem educativa que promova uma reformulação teórico-prática das relações na diversidade, contribuindo, desde os contextos escolares do ensino básico, para a reconstrução ética das relações humanas, estribadas nos princípios do respeito mútuo, da tolerância activa, da solidariedade e da abertura não preconceituosa ao outro, entendido não apenas como o diverso, mas

fundamentalmente como um alter, através do qual revemos a nossa condição humana de seres socioculturais.

O desafio acima enunciado, requer a assunção de um paradigma educativo estribado numa compreensão do intercultural como uma vivência quotidiana, experienciada e colocada à prova nas interacções interpessoais. Apostada no seu aprofundamento como uma meta relacional em construção, a pedagogia intercultural assenta na valorização do intercâmbio comunicativo com o outro, visando a reconstrução recíproca de saberes e valores. Na verdade, a comunicação, nas suas diversas formas e manifestações, constitui o suporte inalienável das relações sociais e, conseqüentemente, dos processos de configuração/transformação das culturas, enquanto construções históricas e antropológicas.

Reconhecendo as escolas como plataformas de comunicação e de integração, acolhendo uma diversidade de vária índole, elas constituem espaços por excelência para a edificação dos pilares dessa interculturalidade intencional, crítica e inclusiva. Focalizamos, assim, o debate sobre a capacidade das mesmas na definição de modelos alternativos aos tradicionais/fechados no âmbito da representação, apreciação e comunicação na diversidade. Nesta linha, os agentes educativos escolares são interpelados no sentido de fundamentarem o processo educativo na valorização do outro. Desencadeando, a partir daí, processos reflexivos que incentivem a participação, a diferenciação pedagógica, a cidadania e a construção de um saber multifacetado. Este não se esgota nas valências cognitivas mas implica o desenvolvimento dos domínios axiológicos de acção e da relação, como dimensões importante do saber ser. Reencontramos, desta forma a relação entre uma abordagem educativa intercultural, o pensamento construtivista em educação, a pedagogia crítica e uma educação para valores.

Por outro lado, ao pensar em processos organizativos, curriculares e didácticos que facilitem a participação, compreendemos a necessária ponte entre as políticas educativas e as culturas e práticas escolares, no âmbito da promoção da interculturalidade e da inclusão. A responsabilização de toda a comunidade educativa na (re) construção conjunta do saber e a aprendizagem de valores indispensáveis à construção de relações positivas, quer internamente ao meio escolar (relações interpessoais), quer externamente, com a família e comunidade circundante, requerem a construção de projectos educativo e curricular da escola, enquanto ferramentas que podem permitir a edificação dessa ponte.

A nossa abordagem do fenómeno intercultural na sociedade cabo-verdiana aponta para um processo intercultural genésico em contextos relacional e comunicativo hegemónicos, onde a dominação cultural portuguesa e o desencontro de interesses entre os grupos em presença, traduziram em tentativas de universalização da cultura dominante (a portuguesa) em detrimento das outras (africanas) consideradas inferiores e marginais. Neste contexto, a própria educação e ensino foram utilizadas como ferramentas estratégicas de dominação das consciências.

Assim, ao valor histórico e sociocultural da experiência cabo-verdiana a nível da comunicação intercultural, associamos uma valência pedagógica. A sua tematização e debate nos contextos educativos constituem, a nosso ver, uma oportunidade para trabalhar, de forma inovadora:

- a) Questões teóricas ligadas à diversidade e identidade culturais e à convivência intercultural, numa perspectiva histórica e actual (o cosmopolitismo, o neocolonialismo, a globalização, os etnocentrismos na sua relação com estratégias de discriminação, preconceitos e tentativa de aniquilar e excluir o outro).
- b) Conteúdos histórico-culturais próprios, integrando-os em debates mais alargados e conectando-os às dinâmicas societárias globais, entre os quais destacamos a questão expansionista/migratória, a globalização e a integração de Cabo Verde nos contextos regionais e mundiais, entre outros.
- c) Os processos de formação identitária no âmbito das sociedades coloniais, multiculturais e globalizadas, à luz de uma pedagogia crítica.
- d) Valores e competências ligadas à construção de um diálogo intercultural positivo (o respeito mútuo, a abertura ao outro, a partilha/cooperação, as capacidades de descentração, as habilidades de comunicação, etc.)

A tematização da experiência societária cabo-verdiana no âmbito da comunicação intercultural, nos contextos educativos, permite a tomada de consciência das forças hegemónicas que procuram dominar os processos de formação identitária; um debate sobre questões éticas ligadas às relações interculturais; uma oportunidade para a promoção de uma pedagogia da liberdade. Esta pode permitir a passagem de uma educação como ferramenta de dominação das consciências para uma educação como oportunidade de libertação, de crítica e

de reconstrução dos saberes e valores para a aprendizagem de um saber viver e ser, na sociedade multicultural em que estamos inseridos.

Numa altura em que o país se reafirma nos circuitos regionais e globais, conhecendo nas últimas décadas uma crescente heterogeneidade cultural, religiosa e de estilos de vida (relacionada com a abertura política e económica, que vem incrementando relações comerciais globais, o desenvolvimento do turismo e a procura de Cabo Verde enquanto destino imigratório), tematizar a interculturalidade, nesse contexto específico, constitui, do nosso ponto de vista, uma oportunidade de reflexão e tomada de consciência sobre a necessidade de, no âmbito educativo, debatermos o nosso conceito de “cultura própria”, no contexto das suas inter-relações históricas e da actual sociedade em rede e em constante mutação. Importa definir políticas e práticas sociais mais atentas e respeitosas para com a diversidade, nas suas múltiplas dimensões, e mais consentâneas com uma convivência positiva na diversidade.

Se não é possível, nem desejável, que as sociedades se fechem sobre si próprias e se a cultura é dinâmica e as identidades plurais e cambiantes, torna-se necessário e urgente reflectirmos sobre os conceitos e valores que norteiam a nossa visão sobre nós próprios e a que temos sobre o outro, no sentido de assumirmos melhor a nossa identidade plural, feita e refeita na diversidade dos grupos e das situações com as quais deparamos e interagimos.

O estudo empírico que conduzimos a nível das oito escolas do EBI na cidade da Praia, Cabo Verde, permitiu-nos chegar a um conjunto de constatações e possibilitou-nos produzir recomendações e pistas de continuidade da pesquisa, em prol da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da promoção de um ensino básico mais condizente aos desafios actuais de inclusão e interculturalidade.

Relativamente à *diversidade nas escolas*, com base nas observações efectuadas nas escolas públicas do EBI da cidade da Praia, podemos afirmar que estas testemunham a presença de uma heterogeneidade no seio da sua comunidade estudantil. A presença de alunos portadores de deficiências acentuadas (alunos invisuais, com Síndrome de Down, etc.) nas salas de aulas regulares é já uma realidade nas escolas do EBI observadas. Isto demonstra que a filosofia da integração e da inclusão está a penetrar a nível do nosso Sistema Educativo. Também, a presença de alunos provenientes de outros horizontes culturais (com ênfase para a

nossa sub-região africana), bem como uma certa diversidade religiosa e heterogeneidade socioeconómica, foi constatada nas escolas em estudo. Esta diversidade é reconhecida e apreciada pela maioria dos docentes inquiridos como um factor positivo. Embora, pelas contradições registadas nas suas respostas e pelas constatações observadas no terreno, verificamos uma tendência para os docentes se posicionarem, muitas vezes, dentro do considerado *o politicamente correcto*. Efectivamente, quando questionados sobre a forma como vêm os seus alunos na sala de aula, a maioria (59,1%) tende assumir uma percepção de igualdade/homogeneidade. Por outro lado, o estudo revela que, para uma boa parte dos professores (36,5%), a diversidade presente nas escolas passa, de certa forma, despercebida.

Nesta base, reforçar a formação dos professores do EBI em Cabo Verde com temáticas focalizadas numa melhor compreensão da diversidade e interculturalidade, constitui, a nosso ver, um imperativo no âmbito da promoção de uma educação para todos. A pertinência e a necessidade desta capacitação justifica-se, ainda, pelo facto de a maioria dos inquiridos ter confirmado que nunca participou em acções de formação sobre essa temática

A seguir apresentamos as principais constatações em relação à questão da articulação entre as políticas educativas, a organização escolar e o pensamento e acção docentes, a nível do EBI, em prol de uma educação inclusiva e intercultural.

Uma das dimensões do problema analisado consiste em saber se as escolas do EBI estudadas foram concebidas e se são percebidas, pelos agentes educativos, como espaços favorecedores da inclusão.

A observação feita às escolas revelou-nos, de uma forma geral, uma fraca qualidade e capacidade das infra-estruturas escolares, em termos da sua adaptação aos desafios da diversidade. A existência de barreiras arquitectónicas (estruturas na vertical, sem rampas de acesso), dificulta a acessibilidade dos alunos, especialmente dos com dificuldades acentuadas de mobilidade. Entretanto, as barreiras a uma educação mais atenta à diversidade, que mais preocupam os professores do EBI, a nível das escolas estudadas, têm a ver com a falta de acesso a recursos pedagógicos de suporte à acção educativa. Realmente, verificamos que a maior parte das escolas estudadas não dispõem de uma biblioteca; de um espaço específico para a prática da educação física; de estruturas de apoio, tutoria e orientação educativa; de recursos com vista a apoiar alunos portadores de deficiência. Em relação ao acesso às TIC,

constatamos que a maioria das escolas tem poucos computadores e nenhuma delas tem acesso à internet.

Uma vez que esses elementos de apoio à prática pedagógica dos professores estão reflectidos e enquadrados, como vimos nos documentos estratégicos da educação em Cabo Verde, traduzidos em medidas de política, tanto no PEEPT como no PEE, a sua não implementação traduzem um desfasamento a nível da articulação entre essas medidas e a realidade concreta das escolas. Inferimos que este desfasamento fundamenta-se, sobretudo, em dificuldades de ordem financeira. Na verdade, como já referimos neste trabalho, Cabo Verde é um país débil em termos de recursos, tendo uma economia com uma fraca base produtiva e uma forte dependência do exterior (ajudas externas, remessas de emigrantes). O sector educativo reflecte esta situação de escassez de recursos e de dependência que se vive no país, o que explica, de certo modo, a lentidão na implementação das medidas de política educativas consagradas nos documentos estratégicos. A dotação orçamental para o sector da educação, no âmbito do OGE (Orçamento Geral do Estado), nos últimos anos (de 2001 a 2010), tem rondado os 5,3% do total das despesas correntes do Estado, segundo dados oficiais do MED. Entretanto, cerca de 90% do orçamento destinado à educação é consagrado ao pagamento do pessoal para o funcionamento do sistema. Nesta linha, recomendamos uma maior atenção, por parte da Administração Educativa, aos espaços e estruturas escolares e a uma aplicação mais eficaz dos poucos recursos disponíveis.

Por outro lado, relacionamos, também, esta problemática à questão da autonomia das escolas, bem como a uma nova visão das mesmas, integradas no seu entorno, onde a participação comunitária se processe a todos os níveis e, portanto, inclusive, em acções de financiamento. Neste sentido apelamos às próprias escolas do EBI a um engajamento efectivo na busca de parcerias junto à sua comunidade educativa, (que como constatamos no estudo empirico realizado, algumas já vêm fazendo com empresas locais – Compal, Coca-Cola, etc.)

O desenvolvimento de instrumentos e mecanismos proporcionadores de uma certa autonomia (como o Projecto Educativo da Escola), envolvendo as suas respectivas comunidades educativas, pode constituir uma base que permita às escolas implementar medidas que não exigem, necessariamente, avultados montantes financeiros. Através de um projecto educativo, a escola pode, em parceria com empresas locais, nacionais ou internacionais, conseguir formas directas e práticas de viabilizar actividades concretas, como

por exemplo, a reparação e manutenção da sua estrutura física, a construção de uma rampa de acesso, a montagem de uma biblioteca escolar, a construção e manutenção de espaços desportivos, a aquisição de equipamentos informáticos e acesso à internet, acções de formação e capacitação, etc., visando convertê-las em ambientes inclusivos e aprendentes.

Entretanto, alertamos para os riscos de uma parceria acrítica com empresas cujo principal interesse é converter aos alunos em consumidores dos seus produtos. Uma pedagogia crítica visando uma educação para o consumo poderá ser uma forma de, pedagogicamente, prevenir os efeitos nocivos do marketing económico junto dos alunos, que, como sabemos, é um problema actual a que todos estamos sujeitos.

Quanto à *relação escola/comunidade* e à *participação, cidadania e inclusão*, podemos afirmar que, apesar da intencionalidade das medidas de política educativa em incrementar a participação da comunidade no processo educativo e na gestão das escolas, como evidencia a análise que fizemos às directrizes e textos legislativos, as escolas ainda não trabalham na base de um projecto educativo, que entendemos como fundamental para promover a participação e a inclusão efectiva da sua comunidade educativa.

Assim, não se pode ainda falar de uma efectiva parceria entre as escolas do EBI em estudo e a sua comunidade envolvente, pois nota-se um fraco envolvimento desta no processo de gestão e tomada de decisão nas escolas. Os professores inquiridos revelaram, nas suas respostas, que têm a consciência desse facto. Contudo, apesar de considerarem importante essa parceria, não têm uma ideia clara de como incrementá-la a nível das suas respectivas escolas.

A nossa investigação não traz, também, respostas a esta questão. Teoricamente, defendemos que o desenvolvimento de instrumentos de gestão participativa, nomeadamente o projecto educativo da escola, pode contribuir para, por um lado, promover a motivação e envolvimento de todos os actores educativos escolares (docentes, alunos, famílias) e da comunidade em geral, em prol de uma educação mais pertinente e que satisfaça a todos. Por outro, através da mobilização comunitária, poder-se-á conseguir alargar a base dos recursos e de parceiros (ambas realidades ainda muito limitadas a nível das escolas estudadas), necessários à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Relembrando Alvarez Pérez e Soler (1996), quando apontam os projectos educativos e curriculares da escola como a primeira etapa de atenção à diversidade nas mesmas, afirmamos que tais instrumentos podem facilitar o enraizamento da prática educativa nas realidades específicas de cada escola, ao mesmo tempo que promovem a envolvimento de toda a comunidade educativa no processo educativo escolar.

Portanto, defendemos a necessidade de se rever as directrizes da organização escolar, quanto à definição de instrumentos de gestão estratégica das escolas. Pensamos ainda que a formação dos professores para trabalhar de forma competente com tais instrumentos de planeamento e gestão participativos (não os concebendo como meros formalismos burocráticos) e o desenvolvimento da investigação-acção com enfoque nas escolas, são medidas que poderão contribuir para o reforço das relações entre as escolas e a suas respectivas comunidades, permitindo-as desenvolver sinergias e a se apoiarem, mutuamente, em prol da qualidade de ensino e do desenvolvimento comunitário.

A educação constitui a base para a construção de uma comunidade mais segura, mais inclusiva e respeitosa da sua diversidade, procurando um equilíbrio entre a realização individual e o desenvolvimento sociocomunitário. A *escola do EBI da comunidade* pode afirmar-se como um espaço de reflexão e de promoção da cidadania, contribuindo activamente para o melhoramento da qualidade de vida dos cidadãos, que lhe dão corpo e vitalidade. Nesta tarefa, para além dos gestores e professores, é importante o papel dos coordenadores pedagógicos que, como já referimos, constituem uma ponte entre as escolas, os serviços centrais e concelhios, tendo sido também referidos como dinamizadores da relação escola/comunidades, nos documentos estratégicos da educação analisados.

De facto, a lei prevê que os coordenadores pedagógicos, dada a importante função mediadora que devem desempenhar, servindo de interface entre as escolas, as comunidades e os serviços centrais e desconcentrados do Ministério de Educação, sejam pessoas capacitadas com formação especializada em gestão pedagógica e supervisão escolar, no intuito de poderem acompanhar todo o processo educativo nas escolas, desde o diagnóstico de necessidades, planeamento e avaliação, passando pela formação contínua de docentes. Entretanto, as carências detectadas nas escolas evidenciam a necessidade de um acompanhamento mais eficaz por parte dos coordenadores pedagógicos e uma intervenção mais determinada por parte destes. O repto está lançado.

Em relação à questão se existe uma *pedagogia intercultural e inclusiva nas escolas do EBI da cidade da Praia*, a análise das atitudes e crenças docentes em relação à diversidade revela que há professores que consideram a presença de uma diversidade de vária índole na escola como oportunidade desafiadora ao seu desenvolvimento profissional, como forma de crescerem continuamente como pessoas e como profissionais, incitando-os a reformular, de forma criativa, as suas práticas. (36,2% dos nossos inquiridos tenderam a esta posição). Por outro lado, o estudo aponta que há docentes que ignoram a diversidade e pensam que esta não é um problema da escola, pois esta deve dar um tratamento igualitário a todos os alunos, atendendo ao seu esforço e capacidade (59% dos inquiridos consideraram, por exemplo, as suas turmas como realidades “homogéneas” e 53,6% concordaram, totalmente e em parte, que a diversidade não influencia nem interfere na sua prática pedagógica). Nesta base, não é de estranhar que muitos desenvolvem práticas baseadas em princípios de homogeneização, classificação e assimilação, eliminando ou desconsiderando a diversidade nas suas aulas.

Sublinhamos, nesta linha que, nas escolas do EBI estudadas, persistem métodos tradicionais de ensino, com práticas inadequadas de segregação de turmas de repetentes e segundo idade. Em algumas delas, observamos o uso da violência física (aplicando práticas tradicionais de castigo aos alunos, como a palmatória, a vara, puxões de orelha, etc.) no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Tudo isso foge a princípios fundamentais de uma pedagogia intercultural que, conforme ficou patente na parte teórica do nosso trabalho, baseia-se, fundamentalmente, em valores como: o *respeito pelo outro* (considerando o aluno um parceiro no processo de reconstrução do saber e não um mero objecto da educação); a *compreensão da diversidade humana e cultural* (e, conseqüentemente, o reconhecimento e o respeito pelos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem); a *tolerância activa* e a *solidariedade* (que implicam ajuda mútua na superação das limitações, com vista a um equilíbrio integrador e inclusivo das pessoas e dos grupos). Assim, no que tange a uma educação promotora de valores éticos, de cidadania e de competências interculturais, concebida na legislação, sublinhamos aqui as contradições constatadas entre os ideais definidos por ela e essas práticas observadas nas escolas.

As *crenças e expectativas dos professores em relação à inclusão* revelam as contradições entre os ideais de inclusão que procuram penetrar nas escolas e um pensamento e práticas docentes ainda agarrados ao modelo de ensino tradicional. Assim, se cerca 72% dos

docentes inquiridos afirmam concordar totalmente em relação ao impacto positivo de turmas inclusivas no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, por outro lado, 60% dos mesmos revelam favoráveis (totalmente e em parte) à criação de turmas especiais, ou seja evidenciam ser susceptíveis de apoiar práticas de segregacionismo nas escolas. De facto, constatamos que estas práticas existem, em relação aos alunos repetentes. A quase totalidade dos professores evidenciaram, ainda, acreditar que o que determina um bom ou fraco aluno, está basicamente relacionado com o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação, ou com factores individuais ligados ao próprio estudante. Os factores ligados à escola e à sua própria actuação tiveram um destaque pouco expressivo na sua apreciação. E uma boa parte dos docentes inquiridos revelaram concordar em parte que existem alunos que não aprendem (39,1%). Todavia demarcaram de uma associação entre dificuldades de aprendizagem e alunos filhos de emigrantes. Muitos acreditam, entretanto, que as dificuldades de aprendizagem correlacionam-se positivamente com uma situação socioeconómica desfavorável dos alunos (49,2% a concordar, totalmente e em parte, com esta ideia).

Consideramos, ainda, as discrepâncias comprovadas nas respostas dos professores, quanto à assunção da diversidade como um valor na promoção de uma prática pedagógica intercultural. Apesar de 58% dos nossos inquiridos terem afirmado que a diversidade lhes permite trabalhar valores de convivência e promover intercâmbio e dinâmicas de grupo, 65% dos mesmos afirmaram que usam poucas vezes a técnica do trabalho de grupo na sua prática pedagógica. Quanto à técnica do debate 56,1% dos inquiridos revelaram usá-la poucas vezes na sala de aula, e 62,9% disseram recorrer, também, poucas vezes ao intercâmbio entre turmas/escolas, como estratégias promotoras da interação, de competências e valores relacionais e de uma aprendizagem cooperativa.

Por outro lado, uma grande parte dos nossos inquiridos demarcaram da posição de que a diversidade presente na sala de aula lhes permite diversificar as formas de comunicação pedagógica (44,9%); introduzir outros conteúdos no currículo desenvolvido na sala de aula (47,8%); (iii) reforçar a identidade pessoal de todos os alunos e a coesão no grupo-turma (43,5%); (iv) reavaliar a sua prática pedagógica e a promover a auto-reflexão (33,3%); (v) fomentar a participação de todos (23%); (vi) organizar trocas e intercâmbios de ideias através de debates e dinâmicas de grupos (21%); (vii) trabalhar valores da convivência (20%).

Face a estes resultados, uma das principais linhas de pesquisa e intervenção educativa emergidas do nosso estudo situa-se na necessidade de renovação a nível da capacitação inicial e continua dos docentes, para promover uma acção educativa norteada por valores e promotora de competências interculturais. Isto vai ao encontro das ideias defendidas por autores como Jordán et al. (2004), Touriñán (2005), Lamas (2009), Santos Rego e Lorenzo (2012), entre outros, a propósito da formação de professores no âmbito da interculturalidade. Depreendemos destes autores que para orientar a educação escolar numa perspectiva intercultural não basta proporcionar aos docentes uma formação teórica na área. Para além da vertente informativa sobre a diversidade cultural e os factores e processos que envolve, é necessário também trabalhar as atitudes e crenças docentes e promover competências pedagógicas adequadas ao acolhimento, atenção e promoção da diversidade no espaço escolar.

Com efeito, apesar da maioria dos professores do EBI em Cabo Verde possuir, actualmente, o grau de formação considerado adequado ao exercício da docência neste nível de ensino (situação que se verifica também a nível dos docentes das escolas em estudo), as informações por nós recolhidas e analisadas apontam para o facto de, a maioria deles, não possuírem competências suficientes e necessárias no domínio da atenção à diversidade e da promoção de competências interculturais. Isto explica-se pelas constatações, a partir dos dados do questionário, de: (i) uma certa indiferença à diferença e um não reconhecimento da influência da diversidade na sua prática pedagógica; (ii) uma grande falta de consciência sobre as potencialidades da diversidade na promoção qualitativa de processos educativos rumo aos valores da inclusão da interculturalidade e do desenvolvimento profissional docente, capacitando-o para se afirmar como um profissional reflexivo; (iii) um défice na utilização de estratégias potenciadoras de uma aprendizagem cooperativa.

Nesta base, pensamos que a formação contínua de docentes deve, também, ser urgentemente activada nas escolas. Na parte teórica do nosso trabalho, analisamos contribuições pertinentes de vários autores que vêm laborando nesta área, nomeadamente, as contribuições sobre: como ajudar os professores a tornar a escola inclusiva (Ainscow, 1995, 2009), a partir da diversidade presente na sua comunidade educativa; a relevância dos processos comunicativos na sala de aula (Álvarez Núñez, 1999); o equilíbrio adequado dos conhecimentos teóricos necessários ao posicionamento dos docentes dentro de uma

perspectiva educativa intercultural crítica e o desenvolvimento das competências emocionais conexas (Jordán et al 2004); a promoção da inteligência emocional, enquanto dimensão importante na capacitação contínua dos docentes (Lamas, 2009); etc. Orientado por estas e outras contribuições, se poderá organizar programas de formação contínua dos professores do EBI no sentido de capacitá-los para se afirmarem como líderes no processo de mudança na escola rumo a uma educação mais inclusiva e intercultural. Isto constitui, igualmente, um repto para nós que, como docente e investigadora, procuraremos abraçar.

Ao procurar responder, de forma sintética, à questão se estamos perante *uma escola básica atenta a todas as formas de exclusão escolares*, deparamos com uma elevada taxa de retenção no final das fases do EBI, com especial destaque para o final da primeira fase, onde a média das reprovações no conjunto das escolas estudadas ronda 30% (3 vezes superiores à media nacional). Outras constatações, observadas através dos dados estatísticos sobre as escolas do EBI apontam para: a cara masculina das reprovações no EBI; situações de abandono escolar. Estes temas merecem, do nosso ponto de vista, ser analisadas na sua complexidade, pois os factos escolares não se coadunam com explicações lineares, e muito menos com um raciocínio limitado a uma causa única. Assim definimos também estes temas como problemáticas a aprofundar em futuras investigações sobre a inclusão sócio escolar na cidade da praia e em Cabo Verde, de uma forma geral.

As medidas de política educativa, analisadas numa perspectiva intercultural e inclusiva, evidenciam que o Sistema Educativo Cabo-verdiano tende a promover e a reconhecer a diversidade no contexto escolar, através de um conjunto de instrumentos legais e medidas compensatórias e alternativas que visam favorecer a todos o acesso e a permanência no sistema escolar, independente das especificidades de cada aluno e dos condicionalismos estruturais do sistema social. Entretanto, denota-se uma perspectiva de atenção à diversidade limitada a apoios, geralmente de natureza material, em detrimento de um modelo didáctico-pedagógico baseado na orientação pedagógica e no desenvolvimento de estruturas de trabalho colaborativo, tanto a nível da acção docente como da discente. Tudo isso constitui um importante limite para uma abordagem mais assertiva da diversidade nas escolas e à promoção da interculturalidade e da inclusão nas mesmas.

Em termos funcionais, as medidas de atenção à diversidade incidem fundamentalmente no aspecto - *promoção do acesso*. A orientação psicopedagógica, enquanto via de promoção

do sucesso escolar, embora referenciada a nível das medidas de política educativa, encontra-se pouco explicitada em termos das condições para a sua materialização nas escolas. De facto, não existe em nenhuma das escolas estudadas. Para nós, isso revela um sistema educativo ainda centrado nas questões de facilitação do acesso. Num país onde uma grande parte da sua população, devido a constrangimentos socioeconómicos, não poderiam aceder ao sistema de ensino é compreensível que este tema tenha absorvido muita das energias e recursos do nosso sistema educativo, constituindo, como é óbvio, uma questão central. Hoje, porém, com a universalização do ensino básico, discursa-se bastante sobre as questões de sucesso de todos e a qualidade de ensino. Entretanto, como já vimos são questões que se encontram, ainda, pouco especificadas em termos das suas implicações e condições de sustentabilidade nas escolas.

Por outro lado, existem graves contradições no marco legislativo, nomeadamente em relação à adequação do ensino à situação linguística do país. Constatamos, a nível dos objectivos gerais da política educativa, uma clara aspiração ao ensino bilingue. Todavia, a nível dos objectivos do ensino básico, esta preocupação de promoção de competências linguística restringe-se ao estudo da língua portuguesa. Não aparece nenhuma menção à língua cabo-verdiana nos objectivos do ensino básico. Sublinhamos portanto, aqui, uma incoerência a nível das medidas de promoção do bilinguismo, considerando que, se há uma intenção real em promovê-lo, os objectivos do EBI não traduzem esta intencionalidade.

Por outro lado, a partir do estudo empírico realizado, constatamos que a prática nas escolas poderá, também, estar em contradição com o previsto nos objectivos do EBI, apesar das posições dos docentes em relação aos parâmetros que definimos para apreciar as suas opiniões sobre a influência da situação linguística dos alunos no processo ensino-aprendizagem traduzir alguma ambivalência, (por exemplo 70% dos inquiridos evidenciaram acreditar que a situação linguística do país é aproveitada para a aprendizagem nas duas línguas, 46% dos mesmo acreditam que esta dificulta a participação na sala de aula e 36% evidenciaram que dificulta o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas nos alunos). Da observação efectuada ao contexto escolar constatamos que nele a Língua cabo-verdiana flui naturalmente nas interacções sociais mormente fora da sala de aula mas também na sala de aula (especialmente entre os alunos). Enquanto isso, expressar em português quer por escrito quer oralmente emerge como uma tarefa plena de dificuldades de considerada por

alguns docentes como uma das causas do insucesso escolar, especialmente no final da primeira fase do ensino básico (16% dos inquiridos).

Assim, tendo em conta a importância das competências comunicativas no âmbito da interculturalidade, as dificuldades linguísticas dos alunos e a necessidade de se valorizar as duas línguas que fazem da identidade linguística nacional, defendemos a urgência em desenvolver medidas mais céleres e mais concretas em relação a uma melhor abordagem das mesmas nos contextos escolares do ensino básico. Nesta linha a nossa recomendação vai no sentido de se reconhecer e valorizar, em plano de igualdade, a diversidade linguística que faz parte da identidade cabo-verdiana como uma forma de promover a inclusão e o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

Acrescentamos ainda as potencialidades da particularidade da situação linguística cabo-verdiana no campo da comunicação intercultural pois, moldado na historicidade das relações através das quais se processou a génese e (trans) formação na sociedade cabo-verdiana, as línguas (quer o crioulo quer o Português, permitem recriar pontes culturais, na medida em que representam a reconstrução das identidades em presença e o entendimento conseguido durante todo o longo percurso histórico do desenvolvimento da identidade cabo-verdiana.

Finalmente, importa referir que, embora os documentos estudados não fazem referência explícita a uma abordagem educativa intercultural, denota-se, especialmente a nível das metas propostas, uma sintonia com os objectivos desta orientação educativa, que se cruza com os de uma educação para: a cidadania, a democracia, a paz e a justiça social. Essas temáticas aparecem mencionadas nos documentos estratégicos da educação. Entretanto, pensamos que isso não é suficiente para falarmos de uma promoção de competências interculturais e de atenção à diversidade. O conjunto de *handicaps*, tanto a nível do sistema escolar, como a nível do pensamento e acção docentes constatados alertam para a necessidade de uma maior coerência entre a teoria e a prática educativa neste âmbito.

Para nós, uma das *limitações* importantes deste estudo reside na sua reduzida incidência na observação da prática pedagógica. Estamos consciente de que observar de forma atenta e crítica a idiossincrasia das interações na sala de aula seria uma mais-valia na nossa investigação permitindo nos aprofundar melhor as questões estudadas. Nomeadamente o como é encarado e atendido a diversidade na sala de aula e até que ponto os docentes

trabalham dentro de uma perspectiva intercultural crítica, ajudar-nos-ia também a compreender melhor a articulação entre as intenções expressas nas medidas de política educativa e as representações docentes sobre a diversidade a inclusão o papel da escola e do professor neste processo.

Outras limitações não menos importantes têm a ver com: uma fraca aderência ao questionário por parte dos docentes; a impossibilidade, dado o facto de ser uma única investigadora e a limitação de tempo existente, de abarcar todas as escolas da cidade da Praia e, por conseguinte, um número mais alargado de docentes; o facto de não termos envolvido, no processo de investigação, outros actores directos do processo educativo escolar, nomeadamente os pais/encarregados de educação e os próprios alunos. Estes poderiam aportar uma visão complementar que ajudaria a aprofundar as percepções, necessidades, possibilidades e limitações a nível das atitudes e práticas de educação intercultural nas escolas do EBI na cidade da Praia .

Tudo isso teria contribuído para melhorar a investigação de modo a que fosse uma análise mais exacta e completa da realidade das escolas do EBI da Praia, em relação à atenção à diversidade e à promoção de valores interculturais no contexto escolar.

Esta pesquisa permitiu-nos, contudo, formular questões pertinentes que sugerem pistas para novas investigações científicas, em prol da melhoria do ensino básico em Cabo Verde, tornando-o mais inclusivo e intercultural. Assim, convidamos a todos a se juntarem a nós e evidenciamos o nosso entusiasmo e interesse em partilhar convosco este desafio.



Bibliografia:

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aguado, T. (2006). La escuela intercultural: estructura e organización. In M. A. Rebollo (coord.). *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad*. (Pp 147–168). Madrid: La Muralla.
- Águila, R., Escámez, S. e Tudela, J. (eds.) (2008). *Democracia, tolerancia y educación cívica*. Madrid: Ediciones UAM.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. Como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Favero, W. Ferreira, T. Irland eD. Barreiros (org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. (Pp 11- 24). Brasília: ANPED.
- Albó, X. (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. La Paz: Fundación Santa María
- Albuquerque, L. (2001). O descobrimento das ilhas de Cabo Verde. In L. Albuquerque, e M. E., Santos. (coord). *História Geral de Cabo Verde*. (vol. I). (pp.23-39). Lisboa: Instituto de Investigação científica tropical.
- Albuquerque, L. e Santos, M. E. (2001) (coord). *História Geral de Cabo Verde*. (vol. I). Lisboa: Instituto de Investigação científica tropical.
- Albuquerque, R. (1996). Para uma educação intercultural. In H. Carmo (coord.), *Exclusão Social – Rotas de Intervenção* (pp. 299-387). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Alcantara, J. (1990). *Como educar as atitudes. Atitudes: que são e como os cultivar*. Lisboa: Plátano.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un peché de jeunesse? In C. Allemann-Ghionda (sous la dir. de), *Educación et diversité socio-culturelle* (pp. 119-146). Paris: L'Harmattan.
- Álvarez Núñez, Q. (1999). *La Comunicación Relacional y la interacción Profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Álvarez Pérez, L. e Soler, E. (1996). *La diversidad en la Práctica pedagógica: Modelos de acción tutorial, Orientación e Diversificación*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la educación.
- Amaral, I. (2001). Cabo Verde: Introdução Geografica. In L. Albuquerque, e M. E. Santos (coord). *História Geral de Cabo Verde*. (vol. I)(pp. 1- 39)Lisboa: Instituto de Investigação científica tropical.

- Amarilis, O. (2010). *Crioulo/Português, uma interrelação a considerar*. In Simpósio Internacional sobre Cultura e Literatura Cabo-verdiana – Actas. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Anjos, J. C. (2006). *Intelectuais Literatura e Poder em Cabo Verde: Lutas de definição d Identidade Nacional*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L.; García Sanz, M. (Coords) (2010). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2009). Educação inclusiva em Espanha. In O. Favero, W. Ferreira, T. Irland & D. Barreiros (org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. (pp 89 - 104). Brasília. ANPED.
- Baleno, I. (2001). Povoamento e Formação da Sociedade. In L. Albuquerque, e M. E., Santos. (2001) (coord). *História Geral de Cabo Verde*. (vol. I). (pp.125-177). Lisboa: Instituto de Investigação científica tropical
- Banks, J. e Banks, C. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2ª Ed. Boston: Allyn and Bacon,
- Baptista, M. (2008). Símbolo metáfora e mito na comunicação intercultural. In R., Cabecinhas, e L. Cunha, (eds.). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. (pp.71-76). Porto: Campos das Letras.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa no processo educativo*. Braga: Lusografe.
- Bartolomé Pina, M. (Coord), (2002). *Identidad y ciudadanía: Um Reto a la Educación Intrecultural*. Madrid: Narcea
- Bartolomé Pina, M. (mayo-ago., 1995). La escuela Multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación*, (307). Pp. 75- 126.
- Bauman, Z. (1999). *Dietro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone* (ed. or. ingl.: 1998). Tr. it., Roma-Bari: Laterza.
- Bearne, E. (dir). (1998). *La atención a la diversidad en la Escuela Primaria*. Madrid: La Muralla.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris: La Découverte.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Benavente, A. (1993). Educação, participação e Democracia: valores e práticas na instituição escolar. *Análise Psicológica*, XI (3), 325-333.
- Bento, P., Queirós, A., Valente, I. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola*. Porto: Porto.
- Besalú, X. e Tort, J. (2009), *Escuela y sociedad multicultural: Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación
- Besalú, X., Fullana, J. e Vilá, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG
- Besalú, X., Campani, G. e Palaudarias, J.M. (1998). *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bliss, I. (1990). Intercultural Education and the knowledge of teachers. In the *European Journal of teacher education* 13(3), pp. 141-151.
- Bombardelli, O. (1999). Accogliere differenziando. Educazione interculturale ed educazione politica nelle scuole della Germania federale. En E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi: Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa* (pp. 182-240). Milano: Franco Angeli.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. e Verger, A. (comp.), *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y A. Dávila.
- Brandão, C. (1993). *O que é educação*. (28^o ed). São Paulo: Brasiliense
- Cabecinhas, R., e Cunha, L. (eds.) (2008). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campos das Letras.
- Cabral, A. (2000). *Entre a multiculturalidad e a interculturalidad: Portugueses em França*. Porto: Universidad de Fernando Pessoa.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Camilletti, E., e Castelnuovo, A. (1994). *L'identità multicolore: I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità: Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Napoli: Liguori.
- Campani, G. (1999). L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. En F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo: L'educazione interculturale in Italia e in Europa* (pp. 29-66). Roma: Armando.
- Canclini N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategías para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

- Carbonell i Paris, F. (2005). *Educación en Tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidade en las escuelas. Cuadernos de educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Cárdenas, R. (2006). *La solidaridad es vida Plena. Materiales pedagógicos para adolescentes y jóvenes*. Madrid: Editorial CCS.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo, 1º, 2º e 3º ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação.
- Caride, J. A (1999), Prefácio. In A. Peres, (1999). *Educación Intercultural Utopia ou realidade. Processos do pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias de imigrantes na escola (Genebra e Chaves)*. (Pp 18-21). Porto: Profedições
- Caride, J. A. (coord.), Peres, A.; Sanjurjo, L.; Ortega, R. e Pose, H. (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaio para o século 21*. Porto: Fundação Manuel Leao.
- Carreira, A. (1983). *Migrações nas ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Europam.
- Carreira, A. (1987). Capitania das Ilhas de Cabo Verde: Organização civil, eclesiástica e militar século XVI a XIX. Separata do Revista “*História Económica e Social*”. Lisboa
- Carreira, A. (2000). *Formação e extinção de uma sociedade escravocrata*. Praia: IPC.
- Carvalho, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. A. (1998). *Ensino Básico Integrado. Caderno 2*. Praia: Instituto Pedagógico.
- Carvalho, M. A. (2006). *A Memória Educativa Recuperada no Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro cultural Português/IC.
- Carvalho, M. A. (2007). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911-1926). Um contributo para a história da educação*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Cabo Verde.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Economía Sociedad y Cultura. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, H. (2004). *O professor de Inglês na era da interculturalidade*. Porto: Ed. Asa.

- Ceccanti, M. e Rinaldi, W. (a cura di) (2000). *L'incontro con l'altro*. Lucca: EMMEDI.
- Cervo, L., Bervian, P. e Silva, R. (2006). *Metodologia científica*. (6ª ed). São Paulo: Atlas
- Cesaire, A. (1971). *Discurso sobre o colonialismo. Caderno para o diálogo 2*. Porto: ed. Poveira.
- Colás Bravo, P. (2006). Género, Interculturalidad e Identidade. Teoría y Práctica Educativa. In M. A. Rebollo (coord). *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad*. (PP. 27 – 53). Madrid: La Muralla.
- Contreras, (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- Correia e Silva, A. (2001). Espaço, Ecologia e Economia Interna. In L. Albuquerque, e M. E., Santos. (2001) (coord). *História Geral de Cabo Verde. (vol. I)*. (pp.179-233).Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Correia e Silva, A. (2004). *Combates pela história*. Praia: Spleen
- Correia, J. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade á lógica da interpelação. *Aprender*, 22, 129-134.
- Cortada, R. (1998). Criterios éticos para la fundamentación pedagógica de la cultura e de la paz. In J., Lara Guerrero, R., Marín Ibaneñez, e G., Pérez Serrano, *Educación Intercultural para la Paz*. Sevilla: Algaida Editores.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das práticas Multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (Pp.49 – 589. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, autonomia e projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Cotrim, A. (1997). *Educação Intercultural: Relatos de Experiências*. Lisboa: Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação.
- Crudo, M. (1995). *Percorsi interculturali e modelli di riferimento. Quaderni di Innovazione Didattica*, 2, CRES. Roma: Edizioni Lavoro.
- Cruz, M. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 37-48.
- Dale R., Robertson, S.L. (2007). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellani e A. Verger (comp.), *Globalización y Educación: Textos Fundamentales* (pp. 39-60). Madrid: Miño y Dávila.
- Dasen, P. (1995). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In: C., Camilleri, (Ed.) *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Press.

- Delgado Ruíz, M. (2003). ¿Quién puede ser «inmigrante» en la ciudad? In M. Delgado Ruiz, W. Actis, D. Martucelli, I. Palacín e P. Sáez, (eds.). *Exclusión social y diversidad cultural* (pp. 9-24). Donostia-San Sebastián: Tercera Prensa-Hirugarren Prenta.
- Delgado Ruíz, M., Actis, W., Martucelli, D., Palacín, I., e Sáez, P. (2003). *Exclusión social y diversidad cultural*. Donostia-San Sebastián: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- Demetrio, D. (a cura di) (1997). *Nel tempo della pluralità: Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Detry, B. e Lopo, T. (1991). Análise de Conteúdo: A construção de Dicionários. *Inovação*, 4 (2-3), 9-32.
- Devereux, G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris: Flammarion,
- Dias, F. (2001). *Sistemas de Comunicação de Cultura e de Conhecimento*. Um Olhar Sociológico. Lisboa: Instituto Piaget.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e aprendizagem colaborativa*. Porto: Porto Editora.
- Díaz-Polanco, H. (2007). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI Editores.
- Duarte, D. (2010). *Literatura e identidade. Uma abordagem sociocultural*. In *Simpósio Internacional sobre Cultura e Literatura Cabo-verdiana – Actas*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Duarte, M. (1999). *Caboverdianidade e Africanidade*. Mindelo: Edições Spleen.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar Escuelas interculturales y inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Estrada Díaz J.A. (1998). *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza*. México: Universidad Iberoamericana.
- Farmhouse, R. (2008). Diversidade e diálogo intercultural. In R. Cabecinhas, e L. Cunha, (eds.). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. (Pp. 13-17). Porto: Campos das Letras.
- Favero, O., Ferreira, W., Irland, T., e Barreiros, D. (Org.). (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: ANPED.

- Fernandes, G. (2002). *A diluição da África: Uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós)colonial*. Florianópolis: Ed. USFC.
- Fernandes, G. (2006). *Em Busca da Nação*. Florianópolis: Ed. USFC
- Figueiredo, C., Silva, A. (1999). A Educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). *Inovação*, 12 (1), 27-45.
- Filho, J. (1998). *Vozes da cultura Cabo-verdiana*. Lisboa: Ulmeiro.
- Filho, J. (2003). *Introdução à Cultura Cabo-Verdiana*. Praia: Instituto Superior da Educação.
- Filho, J. (2007). *Imigrantes em Terra de Emigrantes*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional
- Fleuri, R. (2009). Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In O. Favero, W. Ferreira, T. Irland e D. Barreiros (org.). (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. (p. 65 – 88). Brasília: ANPED.
- Fontes, L. (Maio, 1985). A mulher Cabo-verdiana na América. *Arquipélago*, (1)1, 12-16.
- Fonseca, A. (1992). Formação pessoal e social e desenvolvimento da personalidade. *Ler Educação*, 9, 31-44.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e inturculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. In G. González e R. Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 123-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frabboni, F. (1990). *La integración escuela-territorio: Hacia una ciudad educadora, participación en la “Ciudad educadora”*. I Congrés Internacional de Ciutats educadoras. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Franke-Gricksch, M. (2001). *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes alumnos e padres*. Munich: Alura Lepik.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI.
- Freitas, E. (2008). A Trasnferência Linguístico-comunicativa: Atitudes e representações dos professores. (inédito). *Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção de grau de Mestre em Didáctica de Línguas*
- Freyre G. (1940). *O mundo que o Português criou. Aspectos das relações sociais e de cultura do Brasil com Portugal e as colónias portuguesas*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Freyre G. (1998). *Casa-Grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record

- Fullat, O. (1978). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Caec.
- García Fernández, J. e Goenechea Permisán C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer
- García Martínez, A. e Sáez Carreras, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- García Roca, J. (2002). Multiculturalismo e inmigraciones. In G. González e R. Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 163-187). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, J., Pulido, R. A. e Montes, A. (1999). La Educación Multicultural y el concepto de cultura, In J. García y A. Granados (eds). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid. Ministerio de educación, Cultura e Deporte.
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali: Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Gellner, E. (1997). *Antropología y politica: Revoluciones en el bosque sagrado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giacalone, F., Paoletti, I., Perfetti, R., Zuccherini, R. e Callari Galli, M. (1994): *L'identità sospesa: Essere stranieri nella scuola elementare*. Firenze-Perugia: Arnaud-Cidis.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán; A. e Pérez Gómez, I. (2000). *Comprender e transformar o ensino*. 4ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, Pedagogía Crítica y democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, H. (2008). Introducción. In P. McLaren e J. L. Kincheloe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, donde estamos*. (pp17-22). Barcelona: Editorial Graó
- Glissant, E. (2006). *Tratado del todo-mundo*. Barcelona: El Cobre
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale: Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- González Arnaiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría Moral. In G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González Rey, F.L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw Hill.

- Gruzinski, S. (2000). *El Pensamiento Mestizo*. Barcelona: Paidós
- Guiraud, P. (1993). *A Semiologia*. Lisboa: Editorial Presença
- Gutmann, A. (1998). Introdução. In C. Taylor, et al., *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 21-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (1998). Lutas pelo Reconhecimento no Estado Constitucional Democrático. In C. Taylor et al., *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 125-164). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo: Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Höffe, O. (1996). La sfida della civiltà globale. *Dodici tesi. Iride*, 17, 7-18.
- Ibáñez-Martín, J. (1990). A Formação cívica e sistema democrático. *Inovação*, 3(1-2), 29-38.
- Instituto das Comunidades/AECID (2010). *Subsídios para a compreensão das migrações e caracterização de comunidades de cabo-verdianos em Espanha: Modos de incorporação socio-profissional, associativismo cultural, iniciativas empreendedoras e relações com Cabo Verde*. Praia: Projecto Diáspora Contributo.
- Jiménez Gámez R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y curriculum: la educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: M.C.E.P.
- Jordán, J. A. (2004). Introducción: La formación Permanente del profesorado en educación intercultural. In J. A. Jordán., et al. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. (Pp11-48). Madrid: Catarata.
- Jordán, J. A. (1994). *La Escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós
- Jordán, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Klein, N. (2000). *No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies*. Toronto: Random House.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Lacerda, T. e Oliveira e Costa, J. (2007). *A interculturalidade na expansão Portuguesa. (século XV- XVIII)*. Lisboa: Alto comissariado para a emigração e minorias étnicas.
- Lamas, E. (2000). (coord. cient.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

- Lamas, E. (2001). *Contributo para uma metodologia científica mais cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lamas, E. (2009). Formação avançada de professores – condição para uma aprendizagem de qualidade. In A.A.VV. *Congresso Internacional Aprendizagem/Desenvolvimento*, Instituto Piaget, campus de Almada (no prelo).
- Lamas, E. (2012). (coord. cient.). Symposium A inteligência emocional no convívio escolar. In A.A.V.V. *I Congresso Inteligência Emocional e Educação*. Oliveira de Azeméis: Escola EB2/3 Comendador Ângelo Azevedo
- Lamas, E. (2011). *Escrita Científica: da língua corrente ao discurso científico*. Porto: Ed. do Autor.
- Lara Guerrero, J., Marin Ibaneñez, R. e Perez Serrano, G. (1998). *Educación Intercultural para la Paz*. Sevilla: Algaida Editores.
- Latouche, S. (1989). *L'Occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Latouche, S. (1999). *Le Défi de Minerve: Rationalité occidentale et raison méditerranéenne*. Paris: La Découverte.
- Leitão da Graça, C. (2007). *Cabo Verde: Formação e Dinâmicas Sociais*. Praia: IIPC
- Lessard-Herbert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (2005), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lexilello, (1989). *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Macedo, Berta. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Contributo para o estudo dos processos de Identificação da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães Ferreira, P. (2011). Cabo Verde: Pescas e migrações. A outra face da moeda: O impacto das políticas da União Europeia em Cabo Verde. Lisboa: IMVF
- Mariano, G. (1991). *Cultura Caboverdeana. Ensaios*. Lisboa: Editora Assírio Bacelar.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social: objectivos, conteúdos e métodos*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1992). A Educação moral e cívica no currículo implícito e explícito. *Ler Educação*, 9, 1-5.
- Mártin Bris, M. Margalef Garcia, L. e Rayón Rumayor, L. (2000). *La respuesta a la diversidad en la enseñanza Obligatoria: Los modelos de planificación e organización*. Universidad de Alcalá: servicios de publicaciones de la U.A.H.

- Martiniello M. (2000). *Le società multietniche* (ed. or. fr. 1997). Bologna: Il Mulino.
- McLaren, P. e Kincheloe, J.L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Editorial Graó.
- McLaren, P. (1999). *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Meneses, M. (2008). Mundos locais, mundos globais: a diferença da história. in R. Cabecinhas e L. Cunha (eds.) (2008). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. (Pp. 75-93). Porto: Campos das Letras.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação pessoal e social*. Porto: Ed. ASA.
- Minayo, M. C. (Org.) (2001). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petropolis: Vozes
- Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Molina Luque, J. F. (1994). *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida:
- Monteiro, V. (1995). *Portugal/crioulo*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco
- Montero, L. (1999). Prefácio 1. In *Educação Intercultural Utopia ou realidade. Processos do pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias de imigrantes na escola (Genebra e Chaves)*; (pp. 14 - 17). Porto: Profedições
- Morais, M. (1993). A reflexão-acção na formação de professores. *Aprender*, 15, 27-30.
- Moreira, E. (2008). A Língua Cabo Verdiana no Ensino Básico: Perspectivas e Desafios para o Sistema Educativo de Cabo Verde. (Inédito). *Trabalho monográfico apresentado à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa*.
- Morin, E. (1991). *O paradigma perdido - a natureza humana*. Lisboa: Europa América.
- Morin, E. (1993). *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo. (5ª ed)*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, E. e Prigogine, I. (Dir.). (1998). *A sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Mourão, F. Albuquerque, A. (2010). *Elementos do processo da identidade cabo-verdiana*. En A.a.V.v., Simpósio Internacional sobre Cultura e Literatura Cabo-verdiana – Actas. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Nogueira, C., e Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de Novas Práticas Em contextos Educativos*. Porto: Ed. Asa.
- Oliveira, M. (1992). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Organização Internacional para as Migrações, (OIM). (2010). *Migração em Cabo Verde. Perfil Nacional 2009*. Genebra: OIM.
- Ortega, P. e Mínguez, R. (2001a). *La educación Moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós
- Ortega Ruíz, R. (Dir), Rey, R., Córdoba, F. e Romera, E. (2008). *10 ideas clave: disciplina y gestion de la convivencia*. Bracelona: Graó.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, J. M. (1999). A aprendizagem da História e as pedagogias participativas na formação da consciência social dos jovens. *Inovação*, 12(1), 71-92.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación Intercultural. In G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parada, F. e Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão – trabalhador. *Inovação*, 12 (1), 93-108.
- Peixeira, L. (2003). *Da mestiçagem à Caboverdianidade*. Lisboa: Colibri
- Pereira, A. (2003). *Educação Multicultural*. Lisboa: Criap.
- Pereira, A. M. (2010). *Subsídios para a História da Educação em Cabo Verde: Organização e funcionamento do sector. Dos primórdios à primeira república Portuguesa*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional.
- Pereira, C. (1988). *O que é Contracultura*. São Paulo: Brasiliense
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural Utopia ou realidade. Processos do pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias de imigrantes na escola (Genebra e Chaves)*; Porto: Profedições.
- Pérez Ferra M. e Torres González J. (coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Peréz Gómez, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (Cap. 1) In J. Gimeno Sacristán; A. I. Peréz Gómez. (2000), *Compreender e transformar o ensino*. (pp. 13-26). Porto Alegre: ARTMED
- Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Perotti, A. (1996). Educazione interculturale. Approcci e proposte del Consiglio d'Europa. En G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio: Saggi sull'interculturalità* (pp. 147-163). Napoli: Ipermedium.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes
- Pintasilgo, M. (1998). Uma ética global num mundo de problemas globais. In R. Carneiro (coord.), *Valores e educação numa sociedade em mudança* (pp. 72-86). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pourtois, J. P. e Desmet, H. (1999). *A educação Pós moderna*. Lisboa: Instituto Piaget
- Praia, M. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social: uma experiência pedagógica*. Lisboa: ASA.
- Praia, M. (1998). Educar para os direitos humanos. *Noesis*, 48, 56-58.
- Querido, J. (2011). *Um Demorado Olhar sobre Cabo Verde: O país, sua Génese, seu Percorso, suas Certezas e Ambiguidades*. Lisboa: Chiado Editora
- Quintana Cabanas J. M. (2005). *Pacifismo, cultura social e interculturalidad: Perspectivas desde la educación*. Barcelona: PPU.
- Quintanilla, E. (Grupo). (2006). *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Quivy, R. e Campenhoudt, H. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (6ª edição). Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Rebollo, M. A. (coord) (2006). *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdade*. Madrid: La Muralla.
- Rego, M. J. (1998). Pensar com o coração. *Noesis*, 48, 31-32.
- Rief, S. F. e Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Vol. 1. Porto: Porto Editora.
- Rocha-Trindade, M. B. (1998). Diferença ou Desfavorecimento? In J. Carvalho Arroteia, e P.-A. Doudin (coords.). *Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração* (pp. 47-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha-Trindade, M. B. e Sobral Mendes, M. L. (1996). Educazione interculturale in Portogallo. En G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio: Saggi sull'interculturalità* (pp. 219-236). Napoli: Ipermedium.

- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Rosa, J. (1998). Educação para os valores. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 131-146.
- Ruíz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Ruíz de Olabuénaga, J I. (2000). *Inmigrantes*. Madrid: Acento Editorial.
- Ruíz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sampaio, J. e Figueiredo C. (1999). As "escolas" da "democracia". *Inovação*, 12 (1), 135-143.
- Santana Veja, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide
- Santos Rego, M. A. (1999). El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil. In J.M. Touriñán, e M.A. Santos (eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo: Estrategias sociales para la comprensión internacional* (pp. 111-125). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M. A. (Editor). (2009). Políticas educativas e compromisso social. El progreso de la Equidad e la Calidad educativa. Barcelona: Octaedro
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo, M. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogia intercultural*. Barcelona: Octaedro
- Santos, M. E. e Cabral, I. (2001). O nascer de uma sociedade através do morador-armador. In L. Albuquerque, e M. E., Santos. (coord). *História Geral de Cabo Verde*. (vol. I). (pp.371-409). Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical)
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Savidan, P. (2010). *O Multiculturalismo*. Lisboa: Publicações Europa-América
- Sebastián, L. de (2002). *Un mundo por hacer: claves para comprender la globalización*. Madrid: Editorial Trotta.
- Secco, L., e Vico, G. (eds.) (1992). *Pedagogia interculturale: Problemi e concetti*. XXX *Convegno di Scholé*. Brescia: La Scuola.

- Silva, C. (2001). Educação intercultural tra prática e teoria. En C. Silva (a cura di), *Parole per dire parole per studiare: Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base* (pp. 11-23). Tirrenia (Pisa): Edizioni Del Cerro.
- Silva, C. (2005). *Educazione interculturale: modelli e percorsi. Nuova edizione aggiornata e integrata*. Tirrenia (Pisa): Edizioni Del Cerro.
- Silva, C. (2008). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.
- Silva, C. (a cura di) (2001). *Parole per dire, parole per studiare: Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base*. Tirrenia (Pisa): Edizioni Del Cerro.
- Soriano, E. (2004). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.) (2005). *La Interculturalidad como factor de calidad Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Soriano, E. (2006). La interculturalidad: Una oportunidad para aprender. Propuestas Metodológicas para una educación intercultural. In Rebollo (coord.) (2006). *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad*. Madrid: La Muralla. (pp. 171– 196).
- Soriano, E. (Coord.) (2007). Educación para la convivencia intercultural. Madrid: La Muralla.
- Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In J. Delors et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (pp 219–23). Rio Tinto: Edições ASA.
- Stoer, S. e Magalhães, A. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In D. Rodrigues, (org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 35- 48). Porto: Porto Editora.
- Tap, P. (1996). *A sociedade pigmalião: Integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tarrío Fernández, J. (1993). Concepto de educación y pedagogía. In J. A. Tarrío Fernández (coord.). *La educación y su problemática* (pp. 71-90). A Coruña: Castro.
- Taylor, C. (1998). A Política de Reconhecimento. In C. Taylor et al. (1998), *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 45-94). Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira de Sousa, (s/d). *Igreja e a literatura em Cabo Verde* (Texto Policopiado). Praia: Arquivo histórico nacional
- Tenreiro, F. J. (1964). *Relações humanas: estrutura movimentos da população; assimilação e mestiçagem*. In Actas do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros. Vol. 1. Coimbra: Gráfica de Coimbra (Separata, 20 p.)
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres: La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.

- Torres, J. A. (1999). *Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Torres, J. A. (2000). El proceso de atención a la diversidad: una perspectiva desde la organización y el contexto educativo. In M. Pérez Ferra. e J. A Torres. (coords.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. (pp.113 – 162). Barcelona: Oikos-Tau.
- Touraine, A. (1994). *A crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma: Para compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touriñán, J. M. (Dir), (2007). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela;
- Tylor, E. (2010). *Primitive Culture* (ed. or. ingl.: 1871). South Carolina: Nabu Press (reimpressão da ed. do 1923).
- UNICEF/ICCA, (2011). *Análise de Situação da Criança e Adolescente em Cabo Verde*. Praia: UNICEF/ICCA.
- Valente, M. O. (1995). A Educação, os valores e a formação dos professores. *Revista de Educação*, V (1), 21-26.
- Vallejo Pantoja, A. e Aranda Campoy, T. (Coords), (2006). *Programas de Intervención en Educación Intercultural*. Granada: Grupo editorial universitario
- Vallescar, D. de (2002) La cultura: consideraciones para el Encuentro Intercultural. En G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 141-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Xiberras, M. (1996). *As teorias da exclusão social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial GRA
- Zabalza, M. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

Sitografia

- Alvarez Estrada, A. (2009). Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. *Akropolis Umuarama*, 17 (2), 81-90. Recuperado em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2812/2092>
- Ainscow, M. (1995). Educação para todos. Torná-la uma realidade. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995. Recuperado em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf
- Bartomeu Melià, S. J. (out., 2002). Diversidade cultural e educação intercultural. *Tellus*, 2 (3), 75-85. Recuperado em: www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1397
- Bizarro, R. e Braga, F. (s/d). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Recuperado em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). O Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Recuperado em www.csie.org.uk.
- Cardoso, G. (2007). Globalizações, Migrações, Novos Movimentos Sociais Transnacionais e a (Des)Integração dos Descendentes de Cabo-verdianos na Diáspora. Recuperado em: www.ic.cv/index.php?option=com_docman&task=doc...gid=8.
- Castro, J. (2009). A Interculturalidade como Categoria da Consciência Histórica: Um estudo com Jovens Portugueses. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c166.pdf>
- Cabral, I. (Nov/2005). Elites atlânticas: Ribeira Grande do Cabo Verde (séculos XVI-XVIII). In *Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: Poderes e Lisboa*. Recuperado em: http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/iva_cabral.pdf
- Divisão de População das Nações Unidas (DPNU) (2009). Trends in International Migrant Stock: The 2008 Revision (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2008). recuperado em: <http://esa.un.org/migration/p2k0data.asp>
- El Hajji, M. (2006). Comunicação Intercultural: Prática social, significado político e abordagem científica. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação, em comunicação*. Recuperado em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/86/86>
- Évora, I. (2010). Discursos sobre a diáspora cabo-verdiana: O olhar de quem ficou. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento. Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/WP86.pdf

- Feriotti, M. e Camargo L. (2008). Diversidade, educação, cultura e sustentabilidade: relacionando conceitos. *O Mundo da Saúde*, 32 (3), 359-366. Recuperado em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/63/359-366.pdf
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*. (18), 64-69. Recuperado em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, R. (2006). “Ilhas crioulas”: O Significado Plural da Mestiçagem cultural na África atlântica. *Revista de História*, (155), 17-41. Recuperado em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n155/a03n155.pdf>
- Fleuri, R. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira da Educação*, (23), Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>
- Fleuri, R. (2005). Intercultura, educação e Movimentos sociais no Brasil. *V colóquio Internacional Paulo Freyre*. Recife. Pp. 19-22. Recuperado em: http://www.paulofreire.org.br/textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf
- Gabriel, F. (2007). Multiculturalismo na escola. O caso dos alunos de etnia Cigana. *Dissertação de Mestrado*. Recuperado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/617/1/LC377.pdf>
- Garcia, C. e Fonseca, S. (2009). As redes de Equipamentos educacionais e o ordenamento do território em Cabo Verde. O caso da ilha de Santiago. *1º Congresso de Desenvolvimento Regional em Cabo Verde*. Recuperado em: <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Premio%20Bartolomeu/237A.pdf>
- Goffman, E. (1991). O estigma. Notas sobre a manipulação da identidade. *Deteriorada*. Recuperado em: <http://www.serj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf>
- Gondar, P. M. (Ag., 1982). Identidade e diferencia. Notas para unha análise do cambio social. *Minerva: Repositorio Institucional da USC*, 2 (1). Recuperado em: https://minerva.usc.es/bitstream/10347/858/1/pg_006-017_agora2.pdf
- Grassi, M. (2006). *Cabo Verde pelo Mundo: o Género e a Diáspora Cabo-verdiana*. Instituto de Ciencias Sociais da Universidade de Lisboa. Recuperado em: http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2006/wp2006_6.pdf
- Lages, M. e Matos, A. (s/d). Introdução geral. Recuperado em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/1_PI_intro.pdf
- Leite, C., Leite, E., e Prandi, L. (out./dez. 2009). A aprendizagem na concepção histórico-cultural. *Akrópolis Umuarama*, 17(4), 203-210. Recuperado em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2900/2135>

- Maldonado, A. (2005). Teoria da comunicação: Interculturalidade, Filosofia e linguagem. *Conexão – comunicação e cultura*, 4(8), 117- 129. UCS. Recuperado em: http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:vtriton52.ucs.br:article/108&oai_iden=oai_revista732
- Marín García, S. (2002). Multiculturalidad e Aprendizaje cooperativo. In *Interculturalidad y Educación*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Actas del Congreso. (pp. 261-266). Recuperado em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/009200320011.pdf>
- Marin J. (jan.-abr., 2007). Globalização Diversidade Cultural e desafios para a educação. *Revista de Educação Pública, Cuiabá*, 16(30), 139-160. Recuperado em: http://ie.ufmt.br/revista/arquivos/ED_30/16_globaliz%20divers%20cult.pdf
- Marín, J (jul./dez, 2009). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, 12 (2), 127-154. Recuperado em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/617/278>
- Marín, J. (jan./jun, 2010). A perspectiva intercultural como base para um projecto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. *Visão Global*, 13(1), 13-52. Recuperado em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/764/364>
- Marín, J. e Dasen, P. (janeiro-abril, 2008). Educação no contexto da globalização: Migrações e direitos humanos. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, 44, (001), 13-27. Recuperado em: http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/938/Resumenes/93844102_Resumo_5.pdf
- Martins, E. (2006). Ideias e tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, Para onde Vamos. *Revista Lusófona da educação*, nº 7. Pp71- 90. Recuperado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a05.pdf>
- Moreira, A., Arbache, A., Carvalho, M. (2010). Currículo, Identidade e diferença. Embates na escola e na formação docente. *Trevo*, 1(1), Recuperado em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=trevo&page=issue&op=view&path%5B%5D=15>.
- Oliveira, E. (Abril, 2003). Transculturação: Fernando Ortiz, o negro e a identidade nacional cubana 1906-1940. (Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História das Sociedades Agrárias da Universidade Federal de Goiás). Goiânia. Recuperado em: http://www.ufg.br/this2/.../OLIVEIRA__Emerson_Divino_Ribeiro_de.pdf
- Ortiz, R. (s/d). A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm

- Ouellet, F. (juin, 2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n° 129. Recuperado em: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/129/14616711.pdf>
- Ouellet, J. (2010). Igualdade e Diversidade. Como lutar contra a discriminação no campo educacional. *Programas de formação intercultural. Faculdade de Teologia ética e Filosofia*, Recuperado em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/2010-ofy-sty.pdf>
- Pérez Juste, R. (Março 2005). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educación Integral. A resposta dende a educación personalizada. *Revista galega do ensino*, 13 (45), 387-415. Recuperado em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555367>
- Pizzinga, R. (2009). O pensamento do Libertador da África do sul: Nelson Mandela. Recuperado em: <http://svmmvmbonvm.org/mandela.pdf>
- Rivas Flores, I. (2004). Políticas educativas e praticas pedagógicas. *BARBECHO. Revista de reflexión social e educativa*. N° 4. (pp. 36-43). Recuperado em <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Sáez Ortega, P. (2003). La diversidad cultural como tarea educativa. *Revista Mugab*. N° 21. Recuperado em: <http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-21/la-diversidad-cultural-como-tarea-educativa>
- Sanches I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, n° 8. 63-83. Recuperado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Sassen, S. (2000). Mais pourquoi emigrant-ils? *Le Monde diplomatique*, 11. Recuperado em: <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/11/SASSEN/14478>
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Revista de Ciência e Saúde colectiva*, 5(1). Rio de Janeiro. Recuperado em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100016&script=sci_arttext
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, 13 (47), 1041-1102 y 1367-1418. Recuperado em: http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED_EN_VALORES_ED_INTERCULTURAL.pdf
- Trapp, R. e Silva, M. (2010). O Movimento Negro no Brasil Contemporâneo. Estratégias identitárias e acção Política. *Revista Jovem Pesquisadores*. Santa Cruz do Sul. Vol. 1, 89-98. Recuperado em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/viewFile/2252/1624>
- UNESCO (2005). Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos. Recuperado em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

- UNICEF, PNUD, INEP-MEC. (2004). Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: INEP. Recuperado em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf
- Veredas Muñoz, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers n° 57*, 113-129. Recuperado em:
<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n57/02102862n57p113.pdf>
- Walzer, M (1996). La política de la diferencia, estabilidad e tolerancia en un mundo multicultural. *Isegoría*, n° 14, 37-53. Recuperado em:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/210/210>

III- Legislação e outros documentos:

- Anuário da Educação, ano lectivo 2010-2011. Cabo Verde: DGPOG – MED
- Decreto-lei de 14 de Agosto de 1845. In B.O. n°. 112 do Governo-geral da Província de Cabo Verde
- Decreto-lei de 30 de Novembro de 1869, in B.O. n°. 9 do Governo-geral da Província de Cabo Verde
- Decreto-Lei n° 43/2003 de 27 de Outubro. Sistema de avaliação Ensino Básico
- Grandes Opções do Plano: Uma Agenda Estratégica. Governo de Cabo Verde, 2001
- INE. CENSO 2010
- LEI de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano. In B.O (Suplemento). Maio 2010.
- Plano Estratégico para a Educação (2003 – 2015). Cabo Verde: PROMEF, MEVRH.
- Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA-EPT), 2002.
- Principais Indicadores da Educação, ano lectivo 2010-2011. DGPOG-MED.
- Recomendações do Fórum Dakar sobre a Educação. Dakar, 2000
- UNESCO(1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais.
- UNESCO, (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem: Jomtien, 1990